

生活者にとって必要な「ことば」を考える：平成 19年度成果普及セミナー報告書

著者	金田 智子，福永 由佳，黒瀬 桂子，武田 聡子
ページ	1-63
発行年	2008-01-25
シリーズ	国立国語研究所内部報告書；SL-SCG-07-01
URL	http://doi.org/10.15084/00002839

国立国語研究所内部報告書 (SL-SCG-07-01)

平成 19 年度 成果普及セミナー報告書
生活者にとって必要な「ことば」を考える

平成 20 年 1 月
独立行政法人 国立国語研究所
日本語教育基盤情報センター

平成 19 年度 成果普及セミナー報告書
生活者にとって必要な「ことば」を考える

平成 20 年 1 月
独立行政法人 国立国語研究所
日本語教育基盤情報センター

目 次

はじめに	1	金田 智子
I. アメリカにおける移民等に対する自国語教育の内容について	5	福永 由佳
II. オランダにおける移民等に対する自国語教育の内容について	17	金田 智子
III. 中国帰国者に対する日本語教育内容の変遷	29	黒瀬 桂子
IV. 国内における日本語教育：総合初級教科書から見える日本語	43	武田 聡子

はじめに

金田 智子

現在、日本語教育基盤情報センター学習項目グループでは、調査研究事業「日本語教育における学習項目一覧と段階的目標基準の開発」(平成18年度～22年度)に取り組んでいる。今後、日本で生活する外国人はますます増えていくことが予想されることから、外国人が**社会の一員**として地域社会に根付き、職場や学校等で活躍できるよう、身に付けるべき日本語能力とは何か、生活者としての外国人にとって必要な日本語とは何かを検討することは、国内における外国人の受け入れ拡大に関わる重要課題である。本調査研究は、国内外の先行事例を参考にしつつ、具体的な調査データをもとに学習項目一覧と段階的目標基準を開発することにより、日本語学習内容の選定・カリキュラム作成、教材や試験の作成における基盤的な資料を提供しようとするプロジェクトである。

これまで、日本語教育の世界では、中国帰国者、難民、研修生、留学生、ビジネス関係者等に対しての日本語教育の内容・方法が広く開発されてきた。同時に数多くの教材が開発され、日本語の能力を測るテストも複数存在している。日本語教育の環境はかなり整備されてきたと言えるが、就労を目的として来日した外国人に対する日本語学習支援、学習の到達目標の明確化、そして、日本社会全体の日本語学習者や在住外国人に対する理解促進などにおいては、十分とは言えない点がある。たとえば、日本国内で実施されている教育プログラム、教材、テストなどの全体を見渡してみると、量的にも質的にも充実しているにもかかわらず、相互の関連性は見えにくい。これは日本語の学習者全体にとって、あるいは外国人を受け入れる日本社会にとって、不利益な状態をもたらしているのではないだろうか。

今回、本プロジェクトを立ち上げるにあたり、すでに存在しているシラバスや教材をもう一度見直し、同時に学習者というものを今までの枠組みにはよらず、「生活者」という言葉によって捉え、彼らが日本社会の一員として生きていくうえで必要な日本語を検討することはできないか、ということを考えた。

この調査研究が始まってからこれまで、国内外の先行事例や先行研究の概観を行った。国内の日本語教育に関しては、中国帰国者、難民、研修生などに対する教育内容比較のための情報収集を行ってきた。また、10種類の初級教科書の分析を行っている。教科書分析を行う理由は、日本語教育の内容・方法の実際を表すものである教科書というものを分析することにより、言語能力、あるいはコミュニケーション能力が現実はどう捉えられているかを知ることである。

海外については、移民等外国人の受け入れの歴史がある国々、アメリカ、ドイツ、オラ

ンダ，韓国，カナダ，オーストラリアを対象に，情報収集を行ってきた。アメリカ，オランダ，ドイツ，韓国については，訪問調査も実施し，それぞれの国における移民等に対する自国語教育のシラバスについて，その理論的な背景や法律，作成過程，学習項目，カリキュラム，評価方法等を調べた。

今後は，これまでに集めた資料を元に，コミュニケーション場面のリストを作成し，それを参照しつつ，国内の在住外国人の日本語使用に関わる実態調査とニーズ調査を実施する予定である。

本報告書は，本調査研究事業の一環として行った成果普及セミナー（2007年8月20日実施）での発表4件をまとめたものである。今回のセミナーは，国内外の定着・定住目的の言語教育に関する専門家にお集まりいただき，学習項目グループが昨年度から収集した資料等を元に，日本国内の定着・定住プログラム，海外における移民等に対する教育プログラム等の内容に関する分析結果を紹介し，成果の普及を図るとともに，「生活者」にとって必要な日本語やコミュニケーション能力とは何かを検討することが目的である。あわせて，今後の調査研究及びデータ作成に関する意見交換・情報交換を行うことも目指した。

成果普及セミナーのプログラムは以下の通りである。

1. 日程：2007年8月20日（月）13時30分～17時15分
2. 場所：国立国語研究所 多目的室（2階）
3. プログラム

○挨拶，趣旨説明（含.プロジェクトの概要説明），参加者紹介

○発表・報告

I. 海外における移民等に対する自国語教育

i. 概観（海外数か国について制度的な側面を概観）

ii. 「アメリカにおける移民等に対する自国語教育の内容について」＜福永由佳＞

iii. 「オランダにおける移民等に対する自国語教育の内容について」＜金田智子＞

II. 国内における日本語教育

i. 「中国帰国者に対する日本語教育内容の変遷」＜黒瀬桂子＞

ii. 「総合初級教科書から見える日本語」＜武田聡子＞

○今後に向けて：参加者からのコメント及びディスカッション

以下の方々にご参加いただいた。（五十音順，敬称略）

＜コメンテーター＞

足立祐子（新潟大学），井上洋（日本経済団体連合），岩見宮子（国際日本語普及協会），尾崎明人（名古屋外国語大学），小林悦夫（中国帰国者定着促進センター），西原鈴子（東

京女子大学), 春原憲一郎 (海外技術者研修協会), 古川嘉子 (国際交流基金), 松岡洋子 (岩手大学)

<参加者>

中野敦 (文化庁), 西村泰雄 (文化庁) *ほかに, 日本語教育機関などからも多数ご参加いただいたが, 個人名を全て挙げるのは差し控える。

セミナーでは, まず, 移民等の受け入れを行っている海外数か国に関して, 制度的な側面を概観し, 具体的な教育内容・評価方法の例としてアメリカとオランダについての調査結果を発表した。国内に関しては, 「生活」に重点を置いた日本語教育の代表例として中国帰国者に対する日本語教育を取り上げ, その教育内容の変遷を紹介した。そして, 初級レベルの総合教科書の分析結果について, その練習のタイプに注目した結果等を紹介した。その後, コメンテーターからのコメント, 全体での質疑応答・意見交換を行った。

本報告書が, 「生活者」にとって必要な日本語とは何かを議論する際の材料の一つとなれば幸いである。

I. アメリカにおける移民等に対する自国語教育の内容について

福永 由佳

1. はじめに

アメリカでは、学校教育における教育改革の流れを受けて、成人教育においても、1990年代末から教育内容の標準化が進められている。本稿では、州レベルおよび成人教育の専門団体レベルが作成した ESL(第二外国語としての英語)教育内容スタンダードの事例を取り上げ、アメリカにおける移民等に対する自国語教育の内容とその背景にある言語能力観を紹介する。

2. アメリカにおける移民の現状

アメリカは移民国家といわれているが、移民数は近年急激な増加を示している。2000年の国勢調査によると、移民はアメリカの総人口の約11%（約30,000,000人）を占め、子供の5人に1人は移民の親を持つといわれている。さらに、移民は従来沿岸部に集住しているとされていたが、90年代に入り、アメリカ全土に広がり、移民数が倍以上に増加した“新移民”州が誕生している。(National Immigration Law Center, 2004)。

また、2004年の国勢調査によると、16歳以上の成人総人口の約21%（約4千万人）は十分な識字能力を備えておらず、そのうちの約1300万人（約33%）が移民のような第2言語としての英語話者である（Center for Research in Education, 2005）。就労世代（18歳-65歳）の5人に1人が移民でありながら、その多くは低賃金労働に従事しているのは、低い英語能力に起因するといわれている。このような移民をめぐる状況は、英語教育を含む成人基礎教育を求める動きに連動している。

3. 成人基礎教育における教育内容スタンダードの開発

3.1 成人教育

アメリカでは、憲法上、教育は州の専管事項であるため、カリキュラムの策定など教育内容の検討やプログラムの実施に関しては州政府および学区が中心的な役割を果たしている。連邦政府は国策としての教育政策を打ち出し、関連する教育プログラムに財政支援を行なっている。

米国における成人教育システムでは、通常次の3つのカテゴリーのプログラムが提供されている。

成人基礎教育 (ABE)：高校修了レベルの資格を目指す

成人中等教育 (ASE)：高校修了以上、中等後教育レベルの資格を目指す

第二外国語としての英語教育 (ESL)

(OECD, 2004)

成人教育は、1964年の経済機会法（Economic Opportunity Act）および1966年の成人教育法（Adult Education Act）の制定を機に貧困対策の一環として開始され、マイノリティの教育機会の拡充を目指す補償教育の柱となっていた（ニューマン、1998）。

その後、1991年に成立した成人教育法（Adult Education Act）は、全ての州に対し、成人教育プログラムの質を示す指標を設けることが全ての州に義務づけた。さらに、1988年の総労働力投資法（Work Force Investment Act、以下、WIAと略す。）によって、州政府は成人教育プログラムの教育成果に関する説明責任を一層強く求められることになった。

このような成人教育の充実を求める社会情勢に加え、幼稚園から高校のレベル（K-12レベル）の教育における教育内容スタンダードの導入を背景に、成人教育の分野でも1990年代から教育内容スタンダードの必要性が議論されるようになった。教育省成人職業教育局（The Department of Education, Office of Adult and Vocational Education、以下、OAVEと略す。）は、州レベルにおける成人教育の教育内容スタンダード開発を積極的に支援している。

3.2 教育内容スタンダードの役割

教育スタンダード（Education Standard）とは、教育に関する目標、目標の達成度を判断する基準を意味し、次の3つの種類に分けられる（岸本、1998）。

○教育内容に関するスタンダード・・・教えるべき内容、学ぶことが期待される内容としての知識と技能を記述したもの。

○習熟度・到達レベルに関するスタンダード・・・学習者の習熟の程度や到達レベルを記述したもの。

○教育条件に関するスタンダード・・・州、学区、学校が提供する教育的な資源（教育プログラム、教職員など）について定義したもの。

OAVEの支援事業のひとつとして、研究機関The American Institute for Researchが作成した教育スタンダード開発の手引書*A Process Guide for Establishing State Adult Education Content Standards*では、教育内容スタンダード(以下、スタンダードと略する)を次のように定義している。

What learners should know and be able to do in a certain domain.

“ある特定の領域において、学習者が知り、できるようになることが期待されること”

(American Institute for Research, 2005)

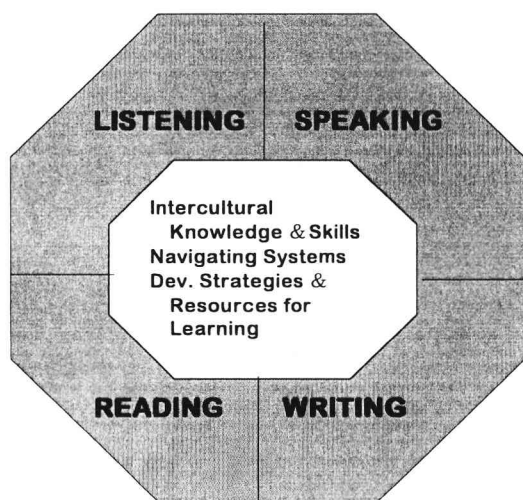
スタンダードは、カリキュラム、指導、評価、ベンチマーク（プログ्रेसインディケーター）の基盤としての役割を担い、教育担当者はスタンダードに基づき、カリキュラムや実践を考案する。McKay (2000)は、①planning（学習者が上達するように実践を計画するため）、②professional understanding（教師が学習者の上達を理解することを助けるため）、③reporting（予算に関わるアカウンタビリティ（説明責任）を果たすため）の3つをスタンダードの役割として定義している。このことは、スタンダードが単に教師、学習者だけのものではなく、教育政策、予算決定に関する重要な役割への期待を表わしている。

3.3 教育内容スタンダードの開発

前述の成人教育の3つのカテゴリー（ABE, ASE, ESL）を対象とし、数学、読み書き、英語などの教科に関するスタンダード¹が開発されている。開発主体別に見ると、教育を主管する州と成人基礎教育の専門団体に大別できる。後者の専門団体のスタンダードとは、州が作成するスタンダードのモデル、あるいはマスタープラン的な役割を担うものである。ESLに関しては、Equipped for the Future（以下、EFFと略す）、Comprehensive Adult Student Assessment System（以下、CASASと略す）といった専門団体が独自に教育内容スタンダードを作成し、そのスタンダードを採用する州に対して、教師研修や技術的なサポートを行っている。

次に、州レベルの成人ESL学習者対象のスタンダードの事例としてマサチューセッツ州のスタンダード、専門団体レベルのスタンダードの事例としてCASASのスタンダードを紹介する。

(1) 州レベルのスタンダードーマサチューセッツ州のスタンダード



(Massachusetts Department Education 2005: 28)
[図1:スタンダード間の相互関係]

マサチューセッツ州のスタンダードの正式名称は、Massachusetts Adult Basic Education Curriculum Framework for English for Speakers of Other Languages(ESOL)で、成人ESL学習者が家族の成員、地域の成員、就労者として米国社会で十全に参加することができるために必要な知識と技能を学習することを目標として掲げている。成人ESL学習者が習得すべき技能は、EFFが定義するところの“生成的な技能”（コミュニケーション、意思決定、対人、生涯学習の技能）とし、7つの領域（話す・読む・聞く・書く、異文化、社会システム、学習ストラテジー）に埋め込まれ、それぞれについてスタンダードが

作成されている。

図 1 は、7 領域のうち、異文化、社会システム、学習ストラテジーが話す・読む・聞く・書く領域に文脈を提供するという関係を表わしている。このような役割の違いにより 7 領域のうち、話す・読む・聞く・書く領域と、そのほかの領域ではスタンダードの構成に違いが見られ、いわゆる 4 技能領域では、スタンダードは細かく記述されているのに対し、そのほかの領域は大まかな定義のみに留まる。

<話す技能のスタンダード>

4 技能の一つである話す技能に関しては、まず①目的・流暢さ、②語彙・構造、③ストラテジーに関する 3 種類のストランド (strands) が設定されている。

- ① さまざまな目的のために、英語で自分自身を表現する (目的, 流暢さ)
- ② 語彙を習得し、英語の言語的構造と仕組みを応用し、理解できるように話す (語彙, 構造)
- ③ 口頭で、意味を理解・伝達するために、さまざまなストラテジーを用いる (ストラテジー)

(Massachusetts Department Education (2005)をもとに作成)

3 種類のストランドには、さらに 6 レベルごとに下位項目が設定されている。話す技能のストランド① (目的・流暢さ) の場合、レベルごとに下位項目が 3 項目設定されている。下位項目の数は、ストランドによって多少違いがある。

[表 1: ストランド①(目的・流暢さ)の下位項目]

レベル 1
項目 a: 基本的な個人情報話す (例 名前, 電話番号)
項目 b: 基本的な挨拶や質問をし, 答える (例 こんにちは, お名前は?, ご出身は?)
項目 c: 身近な話題について, 簡単に話す (例 緊急に必要なこと, 家族, 仕事, 目標)
レベル 2
項目 a: 単純な語や数字を言い, 書きとる。(例, 子供の学校, アメリカ滞在年数)
項目 b: 助けてもらいながら, 習慣的な社交上の会話に参加する (例 お子さんは何歳ですか?, 6 歳と 2 歳です。)
項目 c: 助けてもらいながら, 基本的なニーズに関連する単純な質問をし, 答える。(例 値段, 健康, 交通)

レベル 3	
項目 a：	必要以上に複雑ではないが、やや詳細に言及しつつ、話をする（例 日常的な習慣、単純な説明、好みや意見）
項目 b：	短い社交的な会話に参加する（例、紹介する、依頼する、承諾する、断る、申し出る：誰か乗せてくれない？ 私の車は壊れているの）
項目 c：	態度を明らかにし、指示する（例 手当てがあるから、これはいい仕事だ）
レベル 4、レベル 5 （略）	
レベル 6	
項目 a：	あまり身近ではないことや問題のある状況で話す（例 事故の状況について説明する、子供の教師と話す）
項目 b：	自分自身や他人の複雑なアイディアについて、詳しく説明する（例 例をあげる、説明する、描写する）
項目 c：	アイディアを系統立てて話す（例 主要なアイディア、それをサポートする詳しい内容、結論）

（Massachusetts Department Education (2005)をもとに作成）

このような3つのストランド（①目的・流暢さ、②語彙・構造、③ストラテジー）と下位項目という構造は、話す技能を含む、4技能のスタンダードに共通する構造である。

<社会システムに関するスタンダード>

図1に示す7領域のうち、いわゆる4技能以外の領域である、異文化、社会システム、学習ストラテジーは、上述の話す技能のスタンダードは異なる構造で記述されている。ここでは、生活システムの利用に関するスタンダードを例に説明する。

社会システム（Navigating Systems）領域は、学習者が自らの生活に影響を及ぼすさまざまなシステム（図書館などの市民サービス、福祉などの政府組織、病院などの健康管理、銀行などの経済システム、大家一借家人関係などの住居、家族の権利と義務などの家族、警察などの法律）を適切に活用する能力を育成することを目標としている。

この領域に関しては、社会システムに関わる、4種類の下位スタンダードが設定されている。

- ①自分のニーズを説明する
- ②自分のニーズに関連するシステムの場所を知る
- ③必要なシステムで行動するスキルを身につける
- ④自分のニーズにシステムが対応しているか否かを評価し、必要であれば行動を起こす

4技能の領域とは異なり、レベルやベンチマークは設定されていない。その代わりに、

下記のような学習活動の例が簡単に示されるに留まる。

低いレベルの学習者の場合・・・絵や身振りをつかって、住居に関するニーズをリストにまとめる)

高いレベルの学習者の場合・・・住居に関するニーズをリストするだけではなく、ロールプレイや手紙を書く活動に発展させる

(2)全国レベルのスタンダードー成人教育専門団体 CASASのスタンダード

CASAS は、25 年以上の歴史を持つ、成人教育を専門とする民間の非営利団体である。その業務は、各種の標準化テスト開発を中心に、スタンダードの開発、教材情報に関するデータベースやソフトウェアの提供、データ収集とシステムの改善と幅広い。特に、ESL の標準化テストは、連邦教育省および連邦労働省から公認され、全米各地の成人教育機関で利用されている。

<CASAS コンピテンシーズ>

CASAS のスタンダードの大きな特徴は、成人が家族、地域社会、職場で必要とするスキルを意味する「コンピテンシーズ (Competencies)」を基盤としている点にある。CASAS はフィールドリサーチや企業関係者を含む成人教育関係者を対象にした大規模な調査を実施し、現在 300 以上のスキルをコンピテンシーとして認定している。コンピテンシーは固定されるのではなく、1980 年以来定期的に見直しが行われ、適宜修正が加えられている。

コンピテンシーズは、以下のように大きく 9 領域に分類され、各々の領域にさらに細かく下位項目が設定されている。

■9 領域

- | | |
|------------------|-------------|
| 0. 基礎的なコミュニケーション | 5. 政府と法 |
| 1. 消費者のための経済学 | 6. 計算 |
| 2. 地域のリソース | 7. 学ぶことを学ぶ |
| 3. 健康 | 8. 自立生活のスキル |
| 4. 雇用 | |

■基礎的なコミュニケーション領域 (0) の構造

0.1 対人コミュニケーション

- 0.1.1 様々な状況下における非言語行動を理解し、使用する
- 0.1.2 情報伝達のために、適切な言語を理解し、使用する

(例 確認、描写、情報要求、要求、命令、同意・不同意、許可求め)

0.1.3 人に行動を促したり，促すために適切な言語を理解し，使用する。

(例 警告，依頼，助言，促し，交渉)

0.1.4 一般的な社交の場面における適切な言語を理解し，使用する。

0.1.5～0.1.6 (略)

0.2 個人的な情報に関するコミュニケーション

0.2.1 個人情報に関する質問に対し，適切に答える

0.2.2 個人情報用紙を完成させる

0.2.3～0.2.4 (略)

■健康領域 (3) の構造

3.1 健康管理のシステムの活用方法を理解する

3.1.1 身体部位を含む，症状の説明，医師の説明の理解

3.1.2 病院と歯科医院の予約に必要な情報の理解

3.1.3 適切な健康管理サービスと施設の理解と活用

3.2 健康，歯科の用紙と関連する情報を理解する

3.2.1～3.2.4 (略)

3.3 医療を選択し，利用する方法を理解する

3.3.1～3.3.3 (略)

3.4 健康と安全に関する基礎的な手続きを理解する

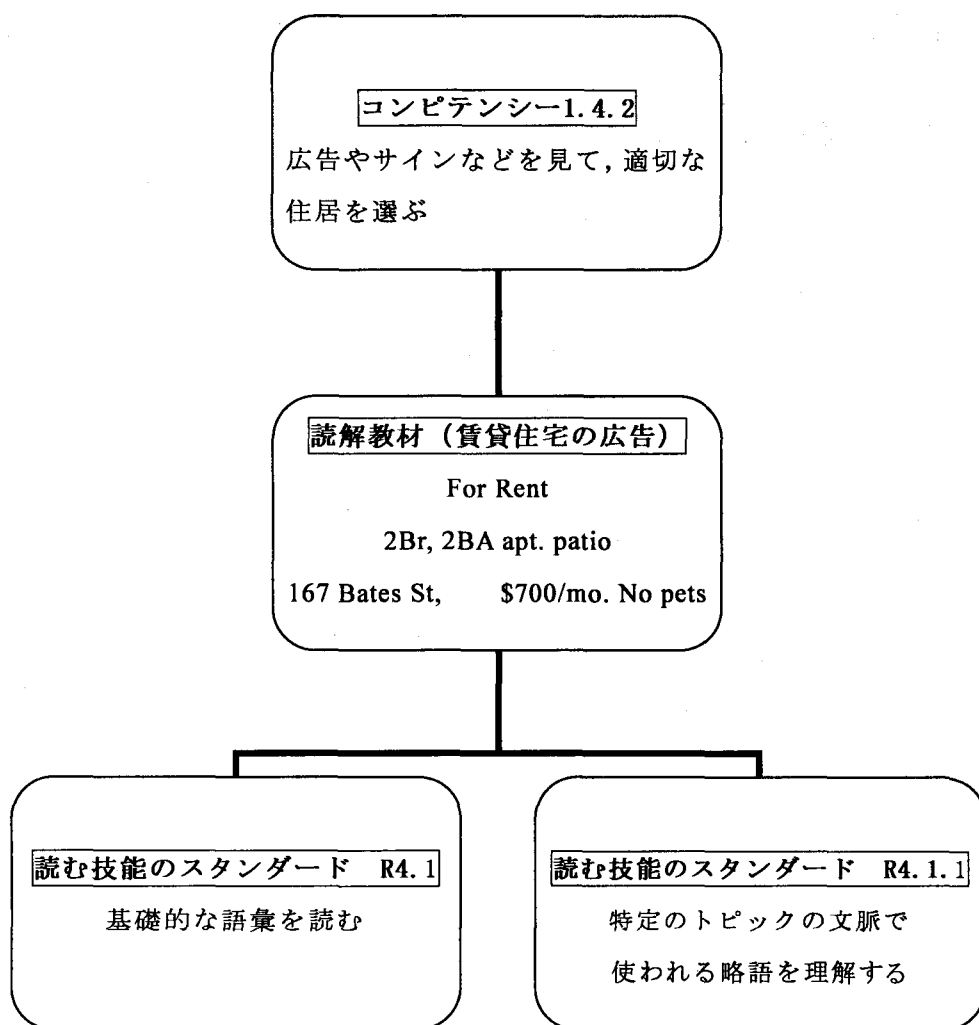
3.4.1～3.4.5

3.5 健康維持の原則の基礎を理解する

3.5.1～3.5.9 (略)

(CASAS (2003)をもとに作成)

コンピテンシーは，次に述べる CASAS のスタンダードの基本的なスキルと関連づけられている (図 2 参照)。つまり，学習者が特定のコンピテンシーを習得するために役立つ授業を計画するために，スタンダードが提供されているのである。



(CASAS (2006)をもとに作成, 翻訳は筆者)

【図 2:コンピテンシーとスタンダードとの関係】

さらに CASAS では, 実践－カリキュラム (スタンダード, コンピテンシー)－測定 of 統合が図られており, スタンダードと測定 (標準化テスト) は密接な関係にある。

<聞く技能のスタンダード>

ESL 対象のスタンダードとしては, 現在は, 聞く技能と読む技能だけが公表されているが, 聞く技能のスタンダードはいまだ草案の段階である。(CASAS, 2006)。

スタンダードでは, 7 種類の大分類の下に, さらに下位項目が設定されている

■ 7 種類の大分類

- | | |
|------------------|------------------|
| L1 語彙の理解 | L5 非対面の会話の理解 |
| L2 命令, 説明, 依頼の理解 | L6 情報伝達ディスコースの理解 |
| L3 文法構造の理解 | L7 推測 |

L4 会話の理解

■語彙の理解（大分類 1）の構造

- L1.1 身体的な反応によって，身近な語彙の理解を示す
- L1.2 日常的な状況の文脈において，単純な語の理解を示す
- L1.3 語の意味に影響する音声を区別する（例 ミニマルペア）
- L1.4 既習の話題に関連する単純な語やフレーズの理解を示す
- L1.5 使用頻度が高い短縮形を理解する

前述のマサチューセッツ州のスタンダードでは，レベル別に下位項目が記述されていたのに対し，下の表が示すように，CASAS のスタンダードでは，大分類（例 L1）とそれらを構成する要素（L1.1～L1.5）がレベルごとに配分されるという形式が採られている（表 2 の◆印の分布を参照）。

【表 2: CASAS のスタンダードの構造】

	CASAS Level ⇒	ESL						
		A1	A2	A3	B1	B2	C	D
L1	(略)							
L1.1	(略)	◆						
L1.2	(略)		◆					
L1.3	(略)		◆					
L1.4	(略)			◆				
L1.5	(略)			◆				

(CASAS (2006)をもとに作成)

<読む技能のスタンダード>

読む技能のスタンダードは，ESL と ABE/ASE 学習者を対象に作られており，ESL と ABE との連続が意識されていることが窺える。スタンダードの構造は，前述の聞く技能のスタンダードと共通である。

■9 種類の大分類

- R1 基礎的な識字と音声
- R2 語彙
- R3 総合的な読解能力
- R4 書式を持ったテキスト
- R5 レファレンス
- R6 読解ストラテジー
- R7 読み，考える技能
- R8 学術目的の技能

R9 文学作品の分析

■基礎的な識字と音声（大分類 1）の構造

- R1.1 英語のアルファベットの文字を理解する
- R1.2 文字が単語をつくり，単語が文をつくることを理解する。
- R1.3 左から右へ，上から下へ読む
- R1.4 文字を音声と関連づける
- R1.5 同音意義語の理解を含め，文字を発音と関連づける
- R1.6 一般的な音韻パターンを活用し，未知の単語を発音する

前述の聞く技能のスタンダードと異なり，読む技能のスタンダードでは，一つの要素が複数のレベルに配分されている場合が見られる（例 R1.1, R1.4, R1.5）。このことから学習が直線的に進むのではなく，複数のレベルで繰り返されるという方針が窺える（表 3 の◆印の分布を参照）。

【表 3:読む技能のスタンダードの構造】

		ESL								ABE				ASE	
	CASAS Level ⇒	A1	A2	A3	B1	B2	C	D	A	B	B	C	D	E	
R1	(略)														
R1.1	(略)	◆	◆						◆						
R1.2	(略)	◆							◆						
R1.3	(略)	◆							◆						
R1.4	(略)	◆	◆						◆						
R1.5	(略)	◆	◆	◆					◆	◆					
R1.6	(略)	◆	◆	◆					◆						

(CASAS (2006) をもとに作成)

4. まとめ

アメリカでは，成人を対象とした ESL 教育においても，スタンダード策定を通じて，教育内容の標準化が進められている。本稿では州レベルのスタンダードとしてマサチューセッツ州の事例，全国レベルの事例として専門団体 CASAS のスタンダードを取り上げた。

この 2 つの事例を比較すると，成人が家族，地域社会，職場で十全に参加できることを大きな目標に掲げ，そのために必要な技能をいわゆる 4 技能に限定せず，広く捉えていることに共通性があるものの，異なる理念を背景とし，異なるアプローチを取っていること

がわかった。

マサチューセッツ州の場合は、“生成的な技能”(コミュニケーション, 意思決定, 対人, 生涯学習の技能)を重視し, 7つの領域(話す・読む・聞く・書く, 異文化, 社会システム, 学習ストラテジー)のスタンダードが作成されている。いわゆる4技能のスタンダードの内容は具体的に記述されているものの, それ以外の領域のスタンダードは大まかな指針を示すに過ぎない。

CASASのスタンダードが基盤とするコンピテンシーでは, 社会で必要とされるスキルと知識の一つ一つが単純化され, はっきりとわかるように提示されている。また, 学習の成果を重視し, 何ができるようになったかを評価することの重要性が強調されている点も特徴的である。

このように異なるスタンダードが共存している場合, 対象とする学習者や各々の事情にあったスタンダードを選択したり, 参照しつつも独自のスタンダードやカリキュラムなどを開発する力が必要となるだろう。そのためには, 学習者が社会で生活するために必要なコミュニケーション能力の捉え直しを学習者, 教師, 言語政策の担い手, さらに社会全体が取り組むことが不可欠である。

注

1 教育内容スタンダードは, 州や団体によって, カリキュラムフレームワーク等と呼称されることもある。

参考文献

岸本陸久(1998)『『教育スタンダード』に関する動向』現代アメリカ教育研究会編『カリキュラム開発を目指すアメリカの挑戦』17-97, 教育開発研究所。

ニューマン, アナベル(1998)『読み書きの学びー成人基礎教育入門ー』解放出版社。

The American Institute for Research (2005) *Guide for Establishing State Adult Education Content Standards*.

CASAS (2003) *CASAS Competencies: Essential life skills for youth and adult*.

CASAS (2006) *Aligning CASAS competencies and assessments to basic skill content standards*.

Center for Research in Education (2005) *Profiles of the adult education target population: information from the 2000 Census*.

(<http://www.ed.gov/about/offices/list/ovae/pi/AdultEd/index.html#factfigure>) 2007年5月1日参照

Massachusetts Department Education (2005) *Massachusetts adult basic education curriculum*

framework for English for speakers of other languages (ESOL).

(<http://www.doe.mass.edu/acls/frameworks/>) 2007 年 5 月 1 日参照

McKay, P.(2000) On ESL standards for school-age learners. *Language Testing*, 17, 185-214.

National Immigration Law Center (2004) *Facts about immigrants*.

OECD(2004) *Thematic review on adult learning: United States Background Report*.

Ⅱ. オランダにおける移民等に対する自国語教育の内容について

金田 智子

1. はじめに

オランダは、人口約 1,635 万人のうち約 4.2%が外国籍であり、約 9.8%が外国生まれ、つまり外国で生まれ、親のいずれかが外国生まれである人である（2007 年 1 月現在¹⁾）。

周知の通り、オランダは移民受け入れの歴史が長く、移民等外国人に対しては比較的寛容な政策が採られてきた。しかし、1990 年代からは、移民全体の社会・経済的地位向上が期待されるようになり、そのためには、オランダ社会における権利を保障するだけでなく、統合に対する義務を移民に求めるべきであると考えられるようになった。1998 年の移民統合法の制定以降、オランダ語習得の重要性が説かれ、2006 年以降は、市民統合テストの実施によって一定のオランダ語能力及びオランダ社会に関する知識の有無が、オランダに住むことの条件となっている。

本稿では、日本での定住型外国人に対する日本語教育の内容を考えるうえでの参考資料とすべく、オランダ社会が、オランダに暮らしたいと思う移民等に対して、どういった能力・知識を求めているのか、それらをどう評価するのかについて紹介する。

2. 外国人に対するオランダ語試験

2.1 オランダ語試験の概要

オランダには、「オランダ語国家試験（Staatsexamen NT2, 「NT2」と略される）」、「外国語としてのオランダ語検定」、「大学共通オランダ語入学試験」、「外国人医師のためのオランダ語テスト」など、オランダ語を母語としない人向けの試験が複数存在する（杉本, 2006）。これらに加え、移民等向けの試験として、新たに「海外版市民統合テスト（Civic integration examination abroad）」と「市民統合テスト（Civic integration examination）」が実施されている。

本稿では、オランダでの仮入国許可申請をする必要がある外国人がオランダ国外で受験する「海外版市民統合テスト」と、オランダ国内で受験し、永住権申請の要件となる「市民統合テスト」を中心に紹介するが、その前に、「オランダ語国家試験」を簡単に紹介しておく。

「オランダ語国家試験（NT2）」とは、オランダ語を母語としない者のオランダ語のレベルが、職場や教育機関を含むオランダ語社会において十分なレベルに達しているかどうかを測定する試験である。オランダ語能力が国家に認定されることにより、労働市場に参画し社会的地位を向上させることが可能であると考えられている。そのため、試験の内容・レベルは、教育機会の獲得や希望する職種と関連があり、それを反映したプログラム 1 と

プログラム 2 がある。

プログラム 1 は、商業・産業分野での就業、職業訓練機関への入学資格を得るためのものである。CEFR（ヨーロッパ言語教育共通参照枠、資料 1 参照）の基準では B2 レベルに相当する。プログラム 2 は専門職に就きたい場合、あるいは高等教育機関への入学資格を得たい場合に受ける試験であり、CEFR 基準は C1 であり、プログラム 1 よりひとつ上のレベルとなっている。後述する「海外版市民統合テスト」はオランダ語能力のレベルを CEFR 基準の A1⁻、「市民統合テスト」は A2 としており、移民等、オランダに定住し、オランダ社会で生きていこうとする人々にとって、オランダ語能力の目標と社会の中にどう自分自身を位置付けていくかという目標を明確に示す試験が段階的に存在していることがわかる（表 1）。

【表 1: 移民等向けオランダ語テストの受験目的とレベル】

テストの種類	目 的	CEFR 基準
海外版市民統合テスト	仮入国許可を得る（仮入国許可申請が必要な国籍の者のみ）	A1 ⁻
市民統合テスト	永住権の申請権を得る	A2
オランダ語国家試験 (NT2)：プログラム 1	商業・産業分野での就業、職業訓練機関への入学資格を得る	B2
オランダ語国家試験 (NT2)：プログラム 2	専門職に就く、あるいは高等教育機関への入学資格を得る	C1

2.2 海外版市民統合テスト(Civic integration examination abroad)

2006 年から、「海外版市民統合テスト」の実施が始まった。この試験の対象者は、仮入国許可を得る必要がある国からの移民希望者である。オランダに入国する前に、最寄りのオランダ大使館、あるいは領事館で受験する。コンピューターとコンピューター接続の電話が用いられる。コンピューターで行われる試験であるため、アイテムバンクがあり、そこからその都度無作為に問題が選ばれて出題される。

試験そのものは全てオランダ語で実施されるが、映像と音声によるものであり、オランダ語の読み書き能力は不要である。出題数は全 50 問、内容はオランダ語と「社会オリエンテーション」つまり、「オランダ社会についての知識」である。オランダ語に関しては、CEFR 基準の A1⁻となっており、決して高いレベルを要求しているわけではない。

オランダ語の試験では、質問が 20 問出され、全てノーマル・スピードで実施される。以下の 4 種類のテストで構成される。

- (1) 3～15 語程度からなる文を聞き、それをそのままリピートする
- (2) 簡単な質問に 1 語、あるいは短い文で答える
- (3) 単語を聞いて、反対語をその場で言う

(4) 短い話を聞き、その話を再現する

社会オリエンテーションの試験は、全 30 問あり、少しゆっくりとしたスピードで出題される。テーマは、オランダの生活・政治・仕事・教育・保健などである。“Coming to the Netherlands” というビデオがあり、これによってオランダ社会についての理解を深めることが可能となっている。このビデオは、多言語対応をしているため、移民を希望する人のほとんどは自身の国の言語でビデオを視聴することができる。同時に、こういった質問が出るのか、それに対する最適な回答は何かがわかる想定問題集を事前に入手することが可能であり、それによって十分に受験準備をすることができる。出題自体はオランダ語でなされる。

2006 年 3 月の実施開始後、すでにこの試験そのものについての評価が行われている。2006 年 3 月 15 日から 9 月 30 日までの半年間にわたる実施結果についての報告によれば、1,436 件の受験があり、受験者数が多いのは、トルコ人（受験件数全体の約 20%）、モロッコ人（19%）、中国人（10%）である。受験者の中で平均的な学歴を持つ者のうち、90%が 1 回目の受験で合格しているという結果が出ており、その結果に対する問題提起がなされた。合格に必要な点数が、目標の A1- より下となっているという分析結果が報告され、その結果、2007 年 12 月以降は採点方法の変更、つまり合格に必要な得点率の引き上げを行うことが決まっている²。

2.3 市民統合テスト(Civic integration examination)

2.3.1 市民統合テストの概要

市民統合テストは、2007 年から開始されたばかりである。そのため、海外版市民統合テストのように、試験結果についての分析や評価などはまだ出ていない(2007 年 8 月現在)。ここでは、この試験が何を目指し、どういう内容のものであるのかを紹介する。

対象は、1998 年に新たな移民統合法ができる前からオランダに居住していた移民（旧移民）とそれ以降、オランダにやってきた移民（新移民）の両方である。1998 年の新移民統合法により、新移民は、統合プログラムの受講が義務化された。しかし、新たに設定された市民統合テストは、新移民も旧移民も区別なく、両方が受けることになっている。この試験ができたことにより、統合プログラム受講は奨励ではあっても義務ではなくなり、その代わりに試験合格が永住権申請の要件となった。この試験には合格する期限があり、仮入国許可を得ている人は入国後 3 年半以内、それ以外の人たちは入国後 5 年以内に合格する必要がある。

この試験は、実践志向であると同時に知識重視であることが特徴となっている。知識重視というのは、知識偏重ということではなく、オランダでの社会生活を十分に営んでいくために必要な知識をきちんと身に付けるという意味である。あくまでも、実用的な知識・

技能に焦点を当てており、結果、つまりできるかどうか、が重視されている。試験内容は、「統合の最終達成目標（Eindtermen inburgering）」に基づいている。

この試験は、「オランダ語」と「オランダ社会に関する知識」に分かれている。いずれも、「必要不可欠な生活場面」が基本になっており、そこで必要なオランダ語や知識がテストされることになる。以下、「統合の最終達成目標」の中で、「オランダ語」と「オランダ社会に関する知識」がどう規定されているかを述べる。

2.3.2 市民統合テストにおける「オランダ語」

オランダ語のレベル設定は、CEFR 基準の A2 である。しかし、旧移民の場合、年齢や学歴などにより「書く」ことに対する負担が大きいいため、A1 が目標となっている。

オランダ語の試験では、「必要不可欠な生活場面におけるオランダ語」が試される。これは、「オランダ社会に定着しようとする外国人が実生活の場面において、適切に対応できる語学力」（Ministry of Justice, 2006）である。「市民生活」、「子育て」、「就労」の3つの領域があり、「市民生活」は必須である。「子育て」と「就労」については、試験を受ける際、あるいは教育を受ける際に、どちらに重点を置きたいかを自分で申告できることになっている。

表2に示したように、「市民生活」という領域には、場面として市役所、支払い、保険、住居など全部で10場面ある。子育てに関しては11場面、そして就労分野については一般的なものに加えて職種別のものが設定されており、一般的なものに関しては9場面、職種別のものに関しては3種類の業種に関し、それぞれ5場面設定されている。この5場面は、業種が異なってもほぼ同じものとなっている。

【表2: 必要不可欠な生活場面におけるオランダ語】の領域・場面】

領域・場面数	場 面
市民生活 全 10 場面	市役所等（個人情報変更の届け出、書類申請や各種手続き、警察への届け出）、支払い（銀行）、保険、住居（住居を借りる、公共料金・電話、ゴミ・環境）、教育、隣人関係
子育て＜育児、健康、教育＞ 全 11 場面	乳幼児健診センター、プレイルーム、小学校へ、小学校との連絡、安全、読書と遊び、自由時間、中等教育へ、将来についての話、家庭医、歯科医
就労分野（一般） 全 9 場面	職探し（仕事を探す、求人応募、労働契約についての会話）、職場で（労働条件についての会話、人事考課面談、病欠及び復帰の連絡、仕事の打ち合わせ／チームミーティング、同僚との話し合い、同僚との会話）
就労分野（職種別） 3 種、各 5 場面	技術系（顧客とのコンタクト、報告する、労働安全衛生規則への対処、苦情への対応、作業指示の理解）、商業及びサービス業系（顧客とのコンタクト、報告する、労働安全衛生規則への対処、苦情への対応、作業指示の理解）、保健医療及び福祉系（利用者との接触、報告する、労働安全衛生規則への対処、苦情への対応、作業指示の理解）

この各場面に、必要不可欠な行動（CH）が1～3つ具体的に設定されている（表3）。

〔表3:必要不可欠な生活場面「歯科医」において求められる行動例〕

<p>テーマ：</p> <ul style="list-style-type: none"> ○適切な食事 ○新しい予約を入れる ○歯磨き ○甘いものを賢く食べる ○子どもの歯のケア
<p>全般的目標：</p> <p>受験者は歯の手入れについて歯科医とあらたまった会話をすることができる。</p>
<p>不可欠な行動</p> <p>CH1：歯医者に行く準備をする</p> <p>○目標：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 受験者は歯科医からの呼出状を読むことができる。 2. 受験者は予約カードを読むことができる。 3. 受験者は待合室の掲示板にある簡単な情報を読むことができる。 4. 受験者は歯の手入れに関する（視覚的素材を含む）パンフレットを読み、理解することができる。 5. 受験者は歯磨きに関する指示書を読み、理解することができる。 6. 受験者は予約を入れるために歯医者電話番号を調べることができる。 7. 受験者は新規の予約を入れることができる。 <p>○場所：自宅、歯科医の待合室</p> <p>○ロールプレイ参加者：受験者、歯科助手及び歯科医</p> <p>○技能：読解</p> <ul style="list-style-type: none"> ・二次技能：指向的に読む；情報を得るために読む；指示を読む <p>○技能：会話</p> <ul style="list-style-type: none"> ・二次技能：情報交換をする ・言語活動：情報を求める・提供する、質問をする <p>CH2：歯医者と話をする</p> <p>○目標：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 受験者は歯の手入れについての会話をするすることができる。 2. 受験者は健康な歯の重要性について会話をするすることができる。 <p>○場所：歯科医の診察室</p> <p>○ロールプレイ参加者：受験者、歯科助手及び歯科医</p> <p>○技能：会話</p> <ul style="list-style-type: none"> ・二次技能：情報交換をする ・言語活動：情報を求める、情報を与える、質問をする

(Ministry of Justice, 2006)

表3に見られるように、例えば歯科医に関して、どういうテーマが必要で、どんな目標が設定されるか、こういった状況でどんな行動が繰り広げられるのかといったことが具体的に書かれている。下位項目には、二次技能（サブスキル）や言語活動も示されており、言葉の機能面に注目していることがわかる。

「必要不可欠な生活場面」の特徴は、日常生活や仕事の場において、経験する頻度の高い場面が取り上げられているということである。そして、その中で特筆すべき点は、移民

等の「親」としての役割が非常に重視されているということである。「必要不可欠な生活場面におけるオランダ語」には、小さな子どもの育児から十代後半の進路決定のところまで、教育に関わるどのような場面で、どういう目的で、どんなオランダ語が必要となるのか、が細かく示されている。日本にも同様の問題が起こっているが、オランダでは中等教育の半ばで行き場を失っていく子どもたちの問題、あるいは、もともと就学しないままにいる子どもの問題などが非常に大きくなっている。そのため、子どもの教育や進路に責任が持てるようになるには、親が子どもの教育についての教育を受け、教育に関する言葉や知識を習得する必要がある、と考えられるようになったのである。

ところで、ここまでに見てきた「必要不可欠な生活場面におけるオランダ語」は果たして CEFR 基準の A2 レベルに相当するのだろうか。例えば就労に関わる場面で、人事考課など、上司と複雑なやりとりが想定され、B1 や B2 レベルの能力が必要と思わせるものもある。しかし、Ministry of Justice(2006)や関係者の話によれば、そういった場面でも市民統合テストでは A2 レベルであればできるタスクや質問を想定して、試験に盛り込むことになっている。例えば、求職場面で労働条件について交渉しなくてはならない際、契約の読み入った話は大変だが、年間の休日数を聞いて確認するという程度の交渉は可能である。また、設定された場面は自力で全て適切に処理できることが求められているわけではない。他の人の力を借りるということも、実生活では誰もが経験していることだが、助けを借りながら課題を遂行する、という行為も肯定的な評価を受けることになっている。

2. 3. 3 市民統合テストにおける「オランダ社会に関する知識」

市民統合テストのもうひとつの分野である「オランダ社会に関する知識」とは、「ある状況で、もっとも適切な行動は何かを判断するための知識」であり、問題解決に焦点が当たっている。出題の際には、なじみのある日常的な場面、複雑でない状況での明白な行為・行動が求められるもの、型どおりの標準的な手続きで進められるような行動、といったレベル設定がされている。全てオランダ語で実施されるため、CEFR 基準の A2 レベルの聴解力が前提となるが、視覚的素材が多用され、状況把握がしやすくなっている。

「オランダ社会に関する知識」においても、やはり「必要不可欠な生活場面」が重要となる。場面を以下のように 4 区分したうえで、8 つのテーマを設け、それぞれのテーマがどの場面で重要となるかが検討されている。

「必要不可欠な生活場面」：4 区分

- ・ 労働市場で適切に対応する
- ・ 自分の生活環境で適切に対応する
- ・ 機関や政府との連絡（関係）で適切に対応する
- ・ オランダ国民として適切に対応する

「8つのテーマ」

- ・ 仕事と収入
- ・ マナー・価値観や規範
- ・ 住まい
- ・ 健康と保険医療
- ・ 歴史と地理
- ・ 各種機関
- ・ 国家組織と法治国家
- ・ 教育と育児

例えば、「マナー・価値観や規範」は4つの場面のいずれでも重要となる。また、「教育と育児」は、「自分の生活環境」や「機関や政府との連絡（関係）」という場面で重要になるが、「歴史と地理」が重要になるのは「オランダ国民として」の場面に限られる。

そして、これらのテーマがより具体化されるのが、不可欠な行動、不可欠な知識、そしてその知識の表れとしての成功行動の指標である（表4）。この表からもわかるように、健康管理に対する意識と行動、家庭医と専門医の区別・役割など、オランダの文化や習慣を知らない人にとっては学ぶべきことが数多くある。また、この「知識」に関する試験については、ある状況において、もっとも適切な行動が何かを判断できるかどうかで判定される。行動の当否、選んだ行動が正しいかどうかによって、知識の有無がわかるという発想である。

「知識」に関してはもうひとつの別の習得目標がある。「一般的な能力」と言われるもので、「場面によらず、一定の行動について知識を持って、身に付けていること」が求められる。以下の4種の規範である。

- ・ 情報源を選択する
- ・ 情報源を利用する
- ・ 正式あるいは略式の援助が得られる機会を活用する
- ・ 適時かつ時間内に対応する

これらは、試験において単独では出題されず、他の能力とともに複合的に測られる。

[表 4:「オランダ社会に関する知識」の例]

テーマ4. 健康と保健医療 オランダ社会に定着しようとする外国人は、オランダの保健医療制度の規則に従い、保健医療を利用することができる。		
不可欠な行動	不可欠な知識	成功行動の指標
4.1 自分の健康状態と生活様式を考慮して賢い選択をする	4.1.1 運動と健康的な食品が、健康に大きく貢献することを知っている。	健康を維持するためスポーツをし、体を動かし、健康的な食生活をする。
4.2 一次保健医療（家庭医）を利用する	4.2.1 家庭医の見つけ方を知っている。	家庭医の選択に関して自分の保険会社に相談する。
		家庭医のもとに登録を申し込む。
	4.2.2 どういった症状で家庭医を訪ねることができるか、あるいは訪ねなければならないかを知っている。	患者の自己紹介面談のために予約を入れる。
		家庭医の任務と責務の範疇にある愁訴に関して予約を入れる。
4.3 二次保健医療を利用する	4.2.3 オランダの医師の一般的な指示方法を知っている。	回復促進に役立つ行動をする。
		薬の処方が控えめに行われることを理解する。
	4.3.1 家庭医が専門医療に紹介してくれることを知っている。	医療的問題がある場合には、まず家庭医のところへ行く。
		専門医を訪ねるときには紹介状を携行する。
		病院の規則や慣習を遵守する。
	4.3.2 患者がいつ自宅介護サービスを求める権利を持っているかを知っている。	初回通院時には、まず登録カードを作成してもらう。
		提供されるサービスの種類の例を挙げる。
	4.3.3 家庭医に、社会心理方面の介護サービスや社会福祉事業団体に紹介してもらえことを知っている。	介護審査センターに介護の予約を申し込む。
		心理的問題がある場合には、まず家庭医に連絡を取る。

(Ministry of Justice, 2006)

2.3.4 市民統合テストの実施方法とその背景にある考え方

市民統合テストには、教育機関で実施されるものと、中央試験と呼ばれるインターネット等を用いて実施されるものがある（表5）。

教育機関というのは、実際に移民等が統合プログラムを受けている場所、オランダ語やオランダ社会に関する知識の授業を受けている教育機関のことである。その場合、ロールプレイのような実際の行動による評価と、ポートフォリオ評価とがある。中でも、ポート

フォリオ評価は、自分の生活の中でオランダ語の実践的能力を発揮できたことを示す「証拠」を集め、提出するという興味深い方法である。例えば、車に保険をかけるために保険会社で社員と対応した場合は、その保険会社の社員に、「この人は確かにオランダ語でこれだけの会話をしました」という証明書を書いてもらうのである。また、子どもの学校から配られた書類に必要事項を記入して提出するとしたら、そのコピーを取っておく。そういった証拠資料を集め、提出することによって、「私はこれだけの力を持っています」ということを明らかにするということになっている。この試験の関係者によれば、これは「バックウォッシュ効果をねらった試験方法」であり、こういう方法をとることにより、移民が積極的に社会参加し、交流することが期待され、結果的に言葉のやりとりの練習が促されるのである。

[表 5: 市民統合テストの実施方法]

実施機関	評価手段・方法	具体的方法
教育機関	実際の行動を評価	<ul style="list-style-type: none"> ・インタビュー，読む課題，書く課題を含む，一連の課題 ・日常生活で遭遇するような課題のロールプレイ
	ポートフォリオ評価 (特徴) ☆バックウォッシュ効果： 積極的に社会参加し，交流する ☆テストかつトレーニング	実践的能力を表す「証拠」＝実生活で集められた証拠資料を提出。日常生活を統合テストの一部とする。 例 1. 車に保険をかけるため，保険会社で社員と会話。その社員が会話の証明書類を書く。 例 2. 日常生活で，書類記入をしたら，コピー。
中央機関	インターネット試験	a. オランダ社会に関する知識 <ul style="list-style-type: none"> ・視覚的素材で情報が補われ，多肢選択式 ・A2 レベルの聴解力を要する b. コンピューターによる実践的テスト <ul style="list-style-type: none"> ・問題解決に焦点を置いた，一連の課題 ・話す能力及び書く能力 ・多肢選択式 c. “Phone Pass”

(CITO, 国立教育測定研究所, で得た情報を元に作成)

中央機関で行われるインターネット試験では、例えば次のような問題が出される。これらの出題例は、統合・定着に関するサイト (<http://www.inburgeren.nl>) で見ることができる。

<出題例 1：オランダ語>

モーさんは出生届についての情報を読みます。次の文を読みなさい。

<出生届>

子どもの誕生は、市役所に届けなくてはならない。親が届け出る。つまり、父親か母親である。もし親による届け出が難しいときは、第三者でもよい。ただし、出産時に立ち会っている必要がある。

Q. どこに出生届を出しますか。 A1. 警察 A2. 病院 A3. 市役所

選択肢には、写真もついており、単語の意味や状況が理解しやすくなっている。

<出題例 2：オランダ社会に関する知識>

新しく車を買ったモーさんが、運転をしている最中に携帯電話が鳴った。その際にどの行動をとるべきかを選択肢の中から選ぶ問題。状況も選択肢も映像と音声で示される。選択肢は「道路わきに車を止めて、そこから電話をする」、「運転しながら電話する」、「駐車場まで行って電話する」というものである。

この出題例からも確認できるように、市民統合テストで測ろうとしている能力はやはり、オランダで生活するうえで必要不可欠な場面における「行動」を遂行するための「知識」と「言語」である。それらを場面から切り離すことなく、場面や状況の中でどう現れるかによって測ろうとしている。どんな知識も言語も、その場面や状況にあってこそ、測ることのできるものとして捉えられているのではないだろうか。その結果、インターネット試験では、視聴覚素材を数多く取り入れ、状況を理解しやすくし、教育機関における試験においては、ポートフォリオ評価という実生活の中での行動そのものを評価の対象とするということを行っているのだと考えられる。これらの方法は、今後、コミュニケーション能力の捉え方や評価の仕方について検討する際の参考となるものである。

4. おわりに

「2.1 オランダ語試験の概要」で示したように、オランダには、仮入国許可を得る、永住権を申請する、職業訓練を受ける、というように目的に応じた試験が段階的に存在している。市民統合プログラムも存在し、移民等がオランダ社会での自立した生活を希望するのであれば、それを可能にするシステムがオランダにはある。これらの試験に合格していくことが、自分の職業選択の幅を広げること、オランダ社会に自身を認めさせていくことに確実に結びつくという制度が準備されているのである。

もちろん、外国人受け入れの歴史や背景、地理的条件、教育制度、価値観などの異なる日本において、オランダのシステムや、試験のあり方などをそのまま適用することはできない。しかし、オランダ語の試験内容や方法に反映されている、「言語」や「知識」の実践的能力に関する考え方は日本における在住外国人に対する日本語学習支援を考える際の参考となるはずである。また、試験を複数準備し、それが言語能力的にはどんな段階か、どんな資格が得られるのか、社会との関わりにおいてはどんな位置付けが期待できるのか、という観点から試験を関連付け、全体を見渡せるようにしていることは、外国人だけでなく、それを支援しようとする者にとっても、有益なことではないだろうか。

今後、オランダ語やオランダ社会に関する知識の学習がどのように保障され、支援されているのか、現在行われている試験の課題は何かを調査しつつ、他国の教育内容・教育シ

システムとの対照を進める。そして、それらの情報を踏まえて、日本における生活者に必要なことばは何かを検討していく計画である。

注

- 1 オランダの人口に関する統計資料は、Statistics Netherlands (CBS, オランダ中央統計局) のサイトから入手した。 <http://statline.cbs.nl/> (2007 年 8 月 10 日)
- 2 Netherlands Ministry of Housing, Spatial Planning and the Environment (VROM, オランダ国土住宅計画省) のサイトからの情報である。 <http://www.sharedspaces.nl/> (2007 年 8 月 10 日)

参考文献

- 杉本明子 (2006) 「第 2 言語としてのオランダ語検定試験の導入とその社会的影響」『世界の言語テスト』国立国語研究所。
- 吉島茂・大橋理枝他訳・編 (2004) 『外国語教育Ⅱ－外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠－』朝日出版社。
- 労働政策研究・研修機構編 (2006) 『労働政策研究報告書 No. 59 欧州における外国人労働者受入れ制度と社会統合－独・仏・英・伊・蘭 5 カ国比較調査－』労働政策研究・研修機構。
- Bureau ICE・Cito・ITTA (2006) *Eindtermen Nederlandse taal*.
- Bureau ICE・Cito (2006) *Eindtermen kennis van de Nederlandse samenleving*.
- Council of Europe (2001) *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministry of Justice (2006) *Eindtermen inburgering*.

資料1:CEFR(ヨーロッパ言語教育共通参照枠)のレベル基準

共通参照レベル:全体的な尺度

熟達した言語使用者	C2	聞いたり、読んだりしたほぼ全てのものを容易に理解することができる。 いろいろな話し言葉や書き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構成できる。自然に、流暢かつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる。
	C1	いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができ、含意を把握できる。 言葉を探しているという印象を与えずに、流暢に、また自然に自己表現ができる。社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いができる。 複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細なテキストを作ることができる。その際テキストを構成する字句や接続表現、結束表現の用法をマスターしていることがうかがえる。
自立した言語使用者	B2	自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテキストの主要な内容を理解できる。 お互いに緊張しないで母語話者とやりとりができるくらい流暢かつ自然である。かなり広汎な範囲の話題について、明確で詳細なテキストを作ることができ、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。
	B1	仕事、学校、娯楽で普段出会うような身近な話題について、標準的な話し方であれば主要点を理解できる。 その言葉が話されている地域を旅行しているときに起こりそうな、たいていの事態に対処することができる。 身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結びつけられた、脈絡のあるテキストを作ることができる。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることができる。
基礎段階の言語使用者	A2	ごく基本的な個人的情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。 簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。 自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。
	A1	具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。 自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりできる。 もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け船を出してくれるなら簡単なやりとりをすることができる。

(吉島・大橋, 2004, p. 25)

Ⅲ. 中国帰国者に対する日本語教育内容の変遷

黒瀬 桂子

1. はじめに

1972 年の日中国交正常化以降、中国帰国者（以下、帰国者）の数は第 1 次帰国ラッシュ（1985-1990）・第 2 次帰国ラッシュ（1993-1996）を経て、現在 20,000 人を超えている¹。これらの帰国者に対して行われてきた政府の援護施策のひとつに「日本語や日本の生活習慣の指導」がある。

1984 年、中国帰国孤児定着促進センター（現中国帰国者定着促進センター；以下、所沢センター）が開所した。所沢センターでは、来日直後に行われる予備的集中研修の役割を担っており、帰国直後から 4 ヶ月間（2004 年以降は 6 ヶ月間）、日本語教育や生活指導を行っている。のちに全国 5 ヶ所に同様の機能をもつセンターが開設されるが、所沢センターが中心となってカリキュラム開発を進めてきた。

1988 年、所沢センター修了後の定住地における研修機関として、「中国帰国者自立研修センター」が全国 15 ヶ所に開所された。これにより、2 段階の研修体制をとることが可能になった。

2001 年には「中国帰国者支援交流センター」が開所され、必要なときに通信教育や通学で学ぶことができる長期的な支援が可能になった。

このように、帰国者に対する日本語教育の研修支援体制は、時代の要求に沿ってその機能の充実・改善が施されてきた。そして各機関における教育内容もまた、不断の模索と研究がなされてきた。本稿では、帰国直後に予備的集中研修が行われる所沢センターに焦点を当て、日本語教育の内容がどのように変遷してきたのかについて報告する。

2. 教材開発にむけての基礎的研究

2. 1 背景

1980 年代まで日本語教育で使用されていた教材については、日本に基盤を置こうとする外国人が来日後直ちに生活に直結させて利用できるものが見られなかった。そのため、帰国者の生活場面に即した実態を明らかにすることを目的として、「初心者用日本語教材の開発に関する実践的研究」（水谷他，1982）が行われた。これが、帰国者の教育について最初の公的なとりくみとなった。

2. 2 調査内容

① 「外国人の行動表」の作成

調査者が現場におもむき、帰国者が来日後に直面する場面における会話を録音後、文字化作業を行い「外国人の行動表」を作成した。

② 一般日本人の言語行動調査

会話場面調査カードによって、1日の言語行動（職場・家族間の会話を除く）を事細かにカードに記述し、記述した中から近所づきあいに必要な場面にどのようなものがあるかを取り出した。

2. 3 調査結果

以上の方法によって、生活に欠かせない 30 の場面において生活基本表現と語彙が抽出され、各場面にある機能をはたす文型がいくつ出現したかを示す「機能別文型数一覧」が提示された。そしてこの結果をもとに、帰国者用教材『中国からの帰国者のための生活日本語』（以下、『生活日本語』）の作成が始められた。

[外国人に必要な 30 の場面]

デパート、スーパー、八百屋、薬屋、電機屋、床屋、郵便局、町内会、近所付き合い、保育園、学校、保健所、役所、福祉事務所、電話、職安、訓練校、病院、町医者、銀行、日本語学習、不動産屋、電話局、道聞き、訪問、セールス、アパート（大家）、食堂、国電、バス
(水谷他, 1982: 2)

3. 教材開発 - 『生活日本語』

『生活日本語』（1983）では、カバーすべき期間を帰国後 3 ヶ月と仮定しており、帰国者が日常生活で最も頻繁にかかわりあいのある 24 の場面が取り上げられ、各々 1 つの課で構成された。そして、学習者にとって最も必要な日本語が何であることを示すこと、少ない表現力で生き抜いていくための戦略的な技術を身につけさせることが目標に掲げられた。また、『生活日本語Ⅱ』（1985）は、『生活日本語』に収録できなかった家庭生活の場面を中心に 9 課から成り、最低限の言語生活が充足できるような内容からやや複雑な表現を必要とするものまでがとりあげられた。

作成の基本姿勢は、従来の文型積み上げ式の方法をとらず、学習者の生活場面と、その場面で行なわれる言語行動で教授内容を構成する場面シラバスとなっており、当時の日本語教育においては「画期的な意味をもった教材であった」（小林, 2006）といえる。

以下に例を紹介する。

[会話 1] 緊急連絡

突然、病気になったり、けがをしたときは、119 番に

電話します。自分のうちに電話がない、あるいはかけられない場合、隣の家に頼みます。

林：　こんばんは。こんばんは。

隣人：　はい、何か。

林：　すみません。子供が　大変なんです。
救急車を　呼んでいただけませんか。

隣人：　どうしたんですか。

林：　子供が　やけどを　しました。

隣人：　分かりました、すぐ　電話を　しますから。

林：　申し訳ありません。お願いします。

(『生活日本語』13課　病気)

医者と患者（学習者）の診察場面における会話例を取り上げる教科書は少なくないが、『生活日本語』では、帰国者が自宅に電話を置いていないケースや電話があっても言葉が障害となってかけられないという実態を反映させ、病院へ行く以前の段階における会話例が盛り込まれた。しかし、練習問題については、主に文型・変換・代入練習で構成され、構造シラバスの教材と同様の方法がとられた。

また、生活の会話に直結させてすぐに利用できる日本語の習得に特化されるあまり、文字や発音が学習できないことや、場面シラバスで作られた教材でどんな能力をつけるのか、何をクリアさせるのかという部分がはっきりしていない等の問題点も浮かび上がった。

4. 「指導項目表」作成

4. 1 背景

1984年に所沢センターが開所した当初、帰国者（大人・青年）の日本語指導教材としては『生活日本語』が使用されていた。しかし、場面シラバスに基づいてカリキュラムを組み、指導を行っていくにつれて、学習者の適性から考えると言語活動を最小限にし、あまりそれを重視させないように指導した方がむしろ目標の行動を達成できる場合が多いことがわかった（小林，1990）。

1988年に文化庁から出された『中国帰国者用日本語教育指導の手引』では、コミュニケーション能力を以下のように定義している。

「コミュニケーションのための日本語能力といったとき、その範囲はかなり広いものとなります。日本人とコミュニケーションするためには、日本語の構造の知識があるだけでは不十分で、そもそもコミュニケーションを成り立たせ、持続し、切り上げるために必要なあらゆる能力が要求されるのです。このような能力をコミュニケーション能力と言うことにします。」
(文化庁、1988：30)

以上から分かるように、ある場面における言語項目のみを指導するのではなく、コミュニケーションを成り立たせるという視点に基づいた指導が求められるようになっていた。

また、帰国者の年齢層・学歴・生活歴・学習適性などは多様であり、その多様性に合った指導内容・方法・到達目標も求められた。このような流れの中で、教室活動での試行錯誤が進められた結果、言語項目が必要最小限に減らされ、行動達成目標が定められた「指導項目表」(1987)が作成された。

4. 2 基本理念

実質的な母国である中国から日本に移住し自立する過程は、異文化適応の過程である。つまり、問題は単に言葉だけにとどまらず、生活様式・生活習慣等の面での指導が不可欠であり、「生活指導と日本語指導は密接な連携を保ち、そのトータルが適応教育にふさわしい内容にならなければならない」(所沢センター、1987)と考えられた。また、これらの指導を通して帰国者に与えるべきことは、「日本での生活、日本人とのコミュニケーションに対する自信と意欲、それを裏打ちする基礎知識、基礎技能」(所沢センター、1995)であり、これが指導の目標として掲げられた。このように、異文化適応という基本理念のもとに「指導項目表」が作られた。

4. 3 指導内容と指導時間数

日本語指導(N)と生活指導(S、中国語で教える)に分けられており、両方を合わせてシラバス化された。日本語の指導内容については、以下4つ単元から成る多元的なシラバスであった。

- (N1) 場面別行動達成 … 重要場面について、場面クリアの力を養成する
- (N2) 職場等での表現 … 言葉の機能等から各種の表現を再編成して学び、
職場等でのコミュニケーションを行う基礎力を養う
- (N3) 話題 … 帰国者と周囲の日本人との間でよく話題に上る事柄について
会話できる力を養う。主に自分自身・中国について語る
- (N4) その他 … 「発音・文字」「文法構造の理解」「基礎語彙・基本活用」「手紙・作文」「辞書」から成る

時間配分はコース、クラスによって異なる。つまり、適性の低いコース・クラスほど(N1)の比重は高くなり、(N2)の比重は低くなる。また、適性の低い学習者には「きれいな日本語」「正しい日本語」は要求せず、「わかる言い方」「簡単に、なんとか意志の通じる日本語」を積極的に使用する指導が行なわれ、既習度の高い学習者には「より自然な言い方」「より流暢な受け答え」を要求し、指導の個別化が図られた。

また、指導時間数は合計 16 週、528 時限(1 時限=50 分、1 週=33 時限)であった。

「大人・青年コース」の場合、528 時限のうち、429 時間が日本語指導であり、残り 99 時間が生活指導にあてられた。ただし、日本語指導 429 時間には「実習」60・70 時間と「課題を与えた自習」50・65 時間が含まれていた。

時間数と指導内容を表したものとして、クラス毎の指導項目と指導順、指導時数をまとめた「16 週表」と、各単元・指導項目毎に細目を決めた「指導細目表」がある。「指導細目表」には指導項目、小項目、細目、表現／文型・語彙が示されている。特に、表現／文型・語彙については個々に使用(◇)と理解(◆)が示され、発話できるレベルまで求めるのか、聞き取ればよしとするかの目安が分かるようになっている。表 1 に例を示す。

〔表 1:「指導細目表」例 (N1)場面別行動達成 病気〕

N105-病気

／=または ()=内容説明 []=できれば付け加える表現または高いレベルの表現

小項目	細目	表現(◇使用・◆理解)	語彙(◇使用・◆理解)
01 急病・事故	①近所の人に助けを求める ②急を要することを告げる ③事態を説明する ④同行を依頼する ⑤救急車を呼んでもらう	◇すみません、(名)です、お願いします ◇～が大変なんです ◇[～が～んです] ◇ちょっと来てください／ちょっとお願いします ◇救急車お願いします／[救急車呼んでください]	◇主人 家内 子供 父 母 祖父 祖母 (子供の名前) ◇[倒れた 発作・ひきつけを起こした やけど・けがをした 交通事故 川に落ちた 二階・ブランコから落ちた…] ◇救急車 警察 110番 119番
02 人に病院への同行を頼む	①人に病状を訴える ②病院を聞く ③人に同行を依頼する	◇(頭…)が痛いんです／(胸…)が苦しいんです ◇(風邪…)です／[～なんです] ◇(せき…)がひどいんです ◇(吐き気…)がするんです ◇～んですが、～はどこがいいでしょうか ◇病院へ一緒に行ってください [～てくれませんか／～てもらえませんか／ ～ていただけませんか／～てくださいますか]	◇頭 胃 歯 腰 胸 おなか … ここ ◇頭痛 下痢 風邪 … ◇せき めまい [貧血…] ◇[吐き気 めまい 寒気…] ◇病気 ケガ 気持ちが悪い 熱がある ◇病院 医者 [歯医者 内科 外科 小児科 耳鼻科 眼科…]
03 受付で	①受付に医療券を出す ②受付で主訴を言う ③受付で熱について聞かれる／ 検査を受けるように指示される	◇これをお願いします(医療券・保険証を出す) ◆御本人ですか (※医療券についてはN110-01参照) [◆診療券お持ちですか／初診ですか／初めてですか ◇初めてです ◆どうしたんですか ◇～が～んです (02①参照) ◆熱がありますか／計りましたか ◇ありません／今朝は～度でした ◆熱計ってください ◆あらでお待ちください ◆尿をとってきてください	◇医療券 保険証 健康保険 ◆診療券 初診 ◇初めて ～回目 ◇熱 平熱 ◇昨日 今日 朝 今朝 晩 ～度～分 ◆尿 おしっこ
04 診察室で	①診察室に入る ②医者に病状を説明する	◆～さん、どうぞ ◇はい ◆どうしました? ◇～が～んです (02①参照) ◆いつからですか／ひどく痛むんですか ◇(昨日…)からです／(ひどい…)です ◆他に?	◇今朝 昨日 一昨日 先週 先月 ◇ひどい すこい ときどき すこし ～回

(所沢センター, 1987)

4. 4 コースとクラス

年代を基本的な基準とし、8 コースに分けられた。年代を第一の基準とする理由は、年代により生活領域、その領域での活動内容や方法、人間関係や役割、記憶力や学習方法等が異なり、それに伴って指導すべき内容も方法も異なってくるから（所沢センター，1987）である。

4. 5 教材

「指導項目表」に基づいた教室活動を行なうにあたっては、同センターが開発した『日本の生活とことば』シリーズ（全 15 巻；1985-1992）が主教材として使用された。

5. 「指導項目表」に基づいた指導 — 『日本の生活とことば』

自然に近い会話から成り立っている『生活日本語』を、目標達成を目的とした言語項目に絞った結果、『日本の生活とことば』シリーズが完成した。

このシリーズは、目標行動の達成及び学習動機に場面知識が極めて重要な役割を果たすという考えに基づいて作成されており、教科書に対応する「情報編」が別巻で作成されている。この「情報編」には、日本人には常識であっても外国人には欠けている場面知識について、中国語文とその対訳の日本語文が記載されており、日本語指導と生活指導を両輪とするシラバス・カリキュラムが可能になっている。

<（巻号）巻タイトル>

- (1) あいさつ，(4) 交通，(5) 交通 情報編，(2) 郵便局・商店，
- (3) 郵便局・商店 情報編，(6) 病気，(7) 病気 情報編，(8) 銀行 情報編，
- (9) 電話，(10) 電話 情報編，(11) 面接，(12) 学校 保護者編，
- (13) わたしの学校，(14) わたしの学校 情報編，(15) 仕事

具体例を見る。以下、表 2 に 6 巻「病気（教科書）」と 7 巻「病気 情報編」で扱われる項目を示した。教科書ではまず、病院への提出が必要となる生活保護証明を受け取るために社会保険事務所での場面がとりあげられ、会話例が示されている。そして病院（時間内・夜間・休日）、薬屋等の各場面が必要になる語彙や表現、問診表記入例、会話例へと続く。情報編では、教科書で扱われる場面に必要な、日本人には常識であっても帰国者には欠けている背景知識、ここでは保険・医療制度、薬の入手法、入院の手続き方法などについて中国語文とその対訳の日本語文で詳しく説明されている。このように、教科書での学びをより深化させるものとして、背景知識を与えることが重要な要素になっていることがわかる。

[表 2: 「教科書」「情報編」における項目例]

巻号	巻タイトル	課	項目
6	病気	1. 病院へ行く	—
		2. 病院で	①受付で
			②診察室で
			③薬をもらう
		3. 薬屋	—
		4. 夜間、休日の病気	①家族が夜間急病になりました。どうしたらいいでしょう。
			②休日の病気
		5. 応用会話	①保険証で診察を受ける
			②歯医者で次回の予約をする
		6. 資料	症状と病気
7	病気 【情報編】	1. 保険制度と医療費	—
		2. 病気の程度と医療体制	—
		3. 家庭常備薬	—
		4. 通院	—
		5. 薬の飲み方	—
		6. 入院	—
		7. その他	—

6. カリキュラムの見直し — コースデザインからカリキュラム開発へ

「指導項目表」は、次のようなコースデザインのプロセスを追ってまとめられたものであった。

[表 3: 「指導項目表」作成におけるコースデザインのプロセス]

段階	詳細
ニーズ分析の段階	帰国者のニーズ領域の調査によりターゲットとなる場面の抽出
シラバス・デザインの段階	それぞれの場面で使用される言語表現と達成行動および必要となる背景知識についてのシラバス作成 (日本語指導と生活指導の2領域に分け、さ

	らに細かく領域わけされた後、教授細目を 列挙)
カリキュラム・デザインの段階	<ul style="list-style-type: none"> ・指導項目の4ヶ月間の配置 (学習者の年代や学習適性によるコースご とに、教授細目を取捨選択) ・各指導項目についての指導方法・教材の開 発
コンサルティング、コース評価の段階	実施を通して、修正・改良

(所沢センター(1995)の内容を、筆者が表にまとめた)

しかし、ニーズ分析を起点とするこのようなコースデザインの手法は、来日時点ではニーズ領域が定められておらず、むしろ日本に来て学習し、仕事をし、生活していくなかで自分のニーズを作っていく帰国者の「異文化適応教育の計画作りにおいて、根本的なところで問題」(所沢センター, 1995)となった。また、異文化適応を目標とする教育の計画作りについて、主に以下2点が課題となった。

①教育理念

「異文化適応」のとらえ方がきわめて一面的だったため、教育全般の発想が「同化」教育の域をでることができなかった。つまり、日本人として生活するための欠落を補充するという発想によってニーズ領域が確定された後、シラバス、カリキュラムがデザインされ、「日本」だけが学ばれるべきものとして挙げられていた(所沢センター, 1995)。

②指導法

カリキュラムデザイン(どう指導するか)で、学習者自らの主体的な学習になるような指導法をとっていなかった(小林, 1990)。

これらの課題を改善するためには何が必要であるかについて、小林(1996)は「カリキュラムを構成する各要素‘の開発が、たがいにフィードバック、フィードフォワードしながら一つの有機的関連をもつまとまりとして開発され、最終的に教育活動の計画と実施が一体化していくプロセスが必要だ」と述べている。

7. カリキュラム開発 — 「指導項目表」から「目標構造表」へ

カリキュラムが「指導項目表」としてまとめられてまもなく、教育理念と具体的な指導法の見直しに重点を置いたカリキュラム開発がはじめられた。カリキュラム開発のプロセスは、以下の通りである。

状況分析→目標設定→プログラムの開発→プログラムの実施→評価→FB

つまり、状況を調査・分析した後、どのようになってもらいたいという理念的な目標を明文化し、その事項を具体化した上で、1つ1つをさらに具体化する。そして、その目標と絡めながら、厳密に研修期間でその全体をクリアできるプログラムをたてるプロセスになっている。

7. 1 教育理念・目標の見直し

教育理念は「異文化環境下で新しい環境との相互作用を通じた自己実現の過程（「異文化での適応）」（所沢センター，1995）としてとらえ直された。そして、指導については「生活指導（中国語による）」と「日本語指導」の分離をやめ、日本語と中国語を使ってやりとりをする中で「気づき」を見出す過程を重視する「日本語日本事情教育」に一本化された体制となった。

また、「教育目標の設定」がカリキュラム開発の要と位置づけられ、それまでの「指導項目表」を見直し、学習者タイプ⁹毎に構成された約10種類の「目標構造表」（1995）が作成された。「目標構造表」が作られる過程では、「（帰国者にとって）研修期間はほんの一段階であり、大部分は自分で生活を通して自分で見つける。何でも教え込むことがおかしい⁹」ということを意識しながら作業が進められ、同時に「日本（式）の押し付け」の見直しにも注意が向けられた。

「目標構造表」の特徴として挙げられることは、それまで使用されていたコースデザインの方法による「指導項目表」のように、表現・語彙レベルまで詳細に明示されたシラバスにあえてされていないことである。また、学習者タイプが異なっても共通した大・中・小目標が設定されているが、小目標の下位分類において、求められる達成目標がタイプ別に異なっている点であろう。

達成目標は、「目標が達成されているかどうかを、複数の教師あるいは学習者が同様に判断できるような行動主義的な具体性で記述された目標」（佐藤・小林，1994）である。学習者の変化に焦点をおきながら、「～できる」「～を身に付ける」「知る」など最終的に達成できたか否かがはっきりする記述になっている。目標の分類は以下の通りである。

- ・ **大目標**（自信と意欲，知識・基礎技能） **1項目**
日本の生活，日本人とのコミュニケーションに対する自信と意欲，
それを裏打ちするような基礎技能・基礎知識の獲得を目指す

- ・ **中目標**（基礎的な生活行動，背景知識，定着地へ行ってからのコミュニケーション） **3項目**
 - 中目標 1. 身近な生活行動場面の基礎知識・基礎技能
 - 中目標 2. 将来の生活に有用な基礎知識・基礎技能
 - 中目標 3. 身近な生活や将来の生活の基礎となるコミュニケーションの力

- ・ **小目標**（目標の項目は同じでも，その目標内容がレベルによって異なる）
 - ・ 中目標 1 の下位分類として **10項目**
交通，消費生活，センター，住居・近隣対応，職場・自分学校，
健康，通信，社会福祉・手続き，子弟教育，生活技能
 - ・ 中目標 2 の下位分類として **3項目**
一般教養，異文化，日語自学
 - ・ 中目標 3 の下位分類として **2項目**
話題コミュニケーション，日語知識

- ・ **達成目標**
各小目標に対して複数の達成目標が設定されている。
あるプログラムが実施された結果として達成されるよう目指される目標レベル。

次ページ表 4 に「目標構造表」の例を示す。

[表 4: タイプ別目標構造表例 (A タイプ-ver.3 より一部抜粋)]

中目標1: 身近な生活行動場面の基礎知識・基礎技能

小目標	達成目標	リスト
1)交通 周囲の助けを得ながら、交通機関も利用して目的地に行くことができる	① 徒歩や自転車での通行に関する <u>交通ルールや注意事項</u> を守って通行できる	◇車は左人は右、信号、道路・踏切の横断、自動車の内輪差、危険行為
	② よく知られている場所を指定され、その場所のメモを渡されれば、通行人にそのメモを見せて道を尋ね、行ったことのない目的地にも行ける	
	③ 2、3度連れられて行ったことのある駅までなら、かつ中国語で行き方を尋ね、経路図を書いてもらえば、人にそれを見せて尋ねながら電車を利用して行ける	
	④ 前以て中国語で行き方を尋ね、経路図を書いてもらって、人にそれを見せて尋ねながら、電車を利用して行ったことのない駅まで行ってみる	
	⑤ 2、3回乗ったことのある区間なら、目的の停留所までバスを利用して行ける	
	⑥ 道に迷ったときや事故に遭遇したときの対処の方法を知り、そのうちのいくつかができる	◇周りの人へ助けを求める方法
2)消費生活 消費生活に対する興味を持ち、知職を身に付けて、周囲の助けを得ながら日常必要な物が買える	① 商店の <u>形態や価格の違い及び消費税</u> について知る	◇スーパー、個人商店
	② 買いたい物の <u>ある場所</u> が探せて、買える	◇品名のメモや実物を人に見せて尋ねて場所を探す、ジュスチャーで人に尋ねて場所を探す、多めのお金を出してとってもらう
	③ 品物を選ぶ <u>方法</u> を知る	◇表示(価格と値引き、サイズ、製造年月日)を見る、試着して選ぶ、見分けにくい日用品に関する商品(シャンプー、リンス)知識
	④ 身近なサービスの <u>利用法</u> を知る	◇写真の現像・焼き増し、クリーニング、理髪店・美容院、レストラン
	⑤ 釣り銭の <u>間違いへの対処法</u> と品物の <u>返品交換の方法</u> を知る	◇現金とレシートを示す ◇レシートと品物を示す
	⑥ 契約上の <u>トラブルを回避するための知識</u> を身に付ける	◇印鑑の重要性、訪問販売の危険性
	⑦ 金融機関としての郵便局および銀行の <u>基本的な機能</u> を知る	◇金融機関の生活の中での重要性、預金、口座を開き使うこと、預金の出し入れ、生活保護費の振り込みと引き出し、公共料金の自動引き落とし、キャッシュディスペンサー、カード

(所沢センター, 1995)

表5は「目標構造表」をタイプ別に比較するため、3つのタイプから小項目「健康」を抜粋したものである。達成目標③について、Nタイプでは「1、2度自立指導員等の付き添いがあれば、次からは自力でその医療機関が利用でき、家族の付き添いもできる」とあるが、Fタイプでは「家族の付き添いもできる」という文言が消え、Aタイプになると、まず知識を身につけた後「2、3度付き添いがあれば次から自力で行ける」となっており、段階的に達成度が示されていることがわかる。

[表5:「目標構造表」における小目標「健康」のタイプ別比較]

中目標1:身近な生活行動場面の基礎知識・基礎技能

Nタイプ

小目標	達成目標	リスト
6)健康 日本の医療事情についての知識を身に付け、医療機関が利用できる	①日本の医療制度について知る	◇医療券、健康保険の種類、健康保険の仕組み、病院の種類、緊急医療体制
	②健康衛生を保つための知識を身に付ける	◇気候と衛生、薬局、健康診断、常備薬、保健衛生※ ※専門家による
	③1、2度自立指導員等の付き添いがあれば、次からは自力でその医療機関が利用でき、家族の付き添いもできる	◇付き添いの依頼、医療機関利用の流れ、受診の流れ(含:再診)、症状の説明、既往症・持病・アレルギーの有無、医者の指示の理解、薬の飲み方の理解

Fタイプ

小目標	達成目標	リスト
6)健康 日本の医療事情についての知識を身に付け、医療機関が利用できる	①日本の医療制度について知る	◇医療券、健康保険の種類、健康保険の仕組み、病院の種類、緊急医療体制
	②健康衛生を保つための知識を身に付ける	◇保健衛生※、薬局、健康診断、常備薬、気候と衛生 ※専門家による
	③1、2度自立指導員等の付き添いがあれば、次からは自力でその医療機関が利用できる	◇付き添いの依頼、医療機関利用の流れ、受診の流れ(含:再診)、症状の説明、既往症・持病・アレルギーの有無、医者の指示の理解、薬の飲み方の理解

Aタイプ

小目標	達成目標	リスト
6)健康 日本の医療事情についての知識を身に付けるとともに、医療機関の利用法を知る	①日本の医療制度に関する最低限の知識を身につける	◇医療券、健康保険の種類、健康保険の仕組み、緊急医療体制
	②健康・衛生を保つ習慣を身に付ける	◇歯磨き、爪、入浴・洗髪、下着・靴下、体温の計測
	③医療機関利用に関する知識を身につけ、2、3度自立指導員等の付き添いがあれば次からは自力でその医療機関が利用できる	◇付き添いの依頼、医療機関利用の流れ、受診の流れ、症状の説明、既往症・持病・アレルギーの有無、医者の指示や薬の飲み方を正しく理解することの重要性

7. 2 指導法の見直し

1991年に文化庁から出された『中国帰国者用日本語教育指導の手引』には、言語能力とコミュニケーション能力について以下のように述べられている。(カッコ内、下線は筆者補記)

「これら（言語の運用とそれ以外の諸能力・諸知識）の個々の要素は、独立に存在するのではなく、一つの意味のあるコミュニケーション活動の中で相互に有機的に関連しているものであり、コミュニケーション能力とは、行動・思考のための総合能力と行うことができるのです。

コミュニケーションの総合能力を養成するためには、まとまりのあるコミュニケーション場面を体験することが必要不可欠と考えられます。その最も理想的なものは、学習者にとってそれを行うことが必要な実際のコミュニケーション場面でしょう。」

（文化庁，1991：18）

指導法については、退所後につながる力を意識し、体験－内省－再体験という内省を重視した学習プロセスをふむ「体験学習法」が開発された。体験学習は、教室と教室外での体験を時間的にも空間的にも連続したものとして位置づけ、実際の体験から学べるということを「体験的」に学習者に認識させることを原則としている学習法である（安場他，1991）。

また、日本人との相互学習を目指すボランティア参加型学習活動も開発された。なお、教材はそれまでと変わらず『日本の生活とことば』シリーズを主教材とし、その他様々な副教材が使用されている。

8. おわりに

約 20 年にわたる帰国者への日本語教育については、場面シラバスを中心にするのか／多元的なシラバスにするのか、日本語指導と生活指導を分けて行うのか／一元化するのか、指導項目を細部まで明記するのか／目標を提示するにとどめ、細部はあえて決めないのかなど、その指導に関する模索が続けられてきた。

日本における在住外国人にとって必要な「ことば」は何であるかを考える際に、これまで所沢センターにおいて続けられてきた、シラバス・カリキュラムの改善プロセスから得られた具体的な事項や課題が、多くの示唆を与える。

そのひとつに、指導項目として生活に関わる全ての分野を網羅した項目を挙げるのではなく、生活する者が最も必要とする事項を自ら習得・活用できるようになるために、必要不可欠な要素は何であるかを精査すること、つまり、その要素を核として他の必要に可能性が及ぶべく、日常生活での応用に結びつく要素を抽出することが重要になるということである。また、指導内容を考える際に、何を教えるのかということのみに着目するのではなく、それについて自ら学習をすすめていくための気づきを促すにはどうしたらいいのか、

という「学び方」も同時に考慮しなければならないということであろう。

注

- 1 2007年6月30日現在（厚生労働省社会・援護局中国孤児等対策室）。帰国者とは、残留孤児（終戦時13歳未満）と残留婦人（終戦時13歳以上）をさす。数字には同伴家族は含まれているが、引揚援護において公的学習支援を受けることができない二世、三世とその家族（＝呼び寄せ家族）の数は含まれていない。呼び寄せ家族の数は、帰国者及びその同伴家族の数の数倍から10倍以上とも言われているが、その実態は明らかになっていない。
- 2, 6 2006年7月に実施された「コミュニケーション能力研究会」における小林悦夫氏の発言より。
- 3 「文法構造の理解」は日本語のしくみについて大体の理解を得ることを目的としているもので、運用力を養成するものではない。
- 4 目標、内容、方法、評価が挙げられている。
- 5 （学習適性＋日本語の既習度等プレイスメントテストの数値）÷4という計算式を用いて算出されるクラス編成指数によって、クラスタイプを定義付ける。学習適性と日本語既習度等プレイスメントテストの点数の割合は3：2で適性を重視している。

参考文献

- 小林悦夫（1990）「中国帰国者に対する日本語教育の目標と試み」『AJALT』13号，14-18，国際日本語普及協会。
- 小林悦夫（1996）「中国帰国者教育の特性と研修カリキュラムおよび教育システムの現状」江畑敬介・曾文星・箕口雅博編著『移住と適応 中国帰国者の適応過程と援助体制に関する研究』，379-404，日本評論社。
- 小林悦夫（2006）「第2章 所沢センター日本語教育の取り組み」『中国残留日本人孤児の過去，現在，未来－「残留孤児問題」の総括と展望－』平成16年度-18年度科学研究費補助金基盤研究（B）（1）2004シンポジウム報告書 科学研究費補助金中間報告書，9-17。
- 田中望・藤田正春（1983）「中国帰国者用日本語教材の開発」『日本語学』Vol.2 No.3, 68-82，明治書院。
- 中国帰国孤児定着促進センター（1987）『中国帰国孤児定着促進センター 大人・青年コース指導項目表』。
- 中国帰国孤児定着促進センター（1985-1992）『日本の生活とことば1-15』（全15冊）。
- 中国帰国者定着促進センター（1995）『平成4・5・6年文化庁日本語教育研究委嘱 中国帰国者に対する日本語教育のカリキュラム開発に関する調査研究』。
- 文化庁編（1983）『中国からの帰国者のための生活日本語（生活日語）』。
- 文化庁編（1985）『中国からの帰国者のための生活日本語（生活日語）Ⅱ』。
- 文化庁文化部国語課（1988）『中国帰国者用日本語教育指導の手引』。
- 文化庁文化部国語課（1991）『中国帰国者用日本語教育指導の手引「異文化適応をめざした日本語教育」』。
- 水谷修・林祐一・江尻健二・八木巖・大田知恵子・川瀬生郎・高田誠（1982）『昭和56年度 文化庁日本語教育研究委嘱 初心者用日本語教材の開発に関する実際的研究』。
- 宮地裕・田中望（1988）「8 日本語教育の多様性－中国からの帰国者に対する日本語教育と海外の日本語教育－」『日本語教授法』，100-111，放送大学教育振興会。
- 安場淳・池上摩季子・佐藤恵美子（1991）『異文化適応教育と日本語教育1 体験学習法の試み』凡人社。
- 山内摩耶子（1994）「帰国者の日本語教育，その2次教育機関におけるシラバスについて」『中国帰国者定着促進センター紀要』第2号，207-232，中国帰国者定着促進センター。

Ⅳ. 国内における日本語教育:総合初級教科書から見える日本語

武田 聡子

1. 目的と方法

今回の教科書分析の目的は、現在の日本語教育現場における日本語能力、コミュニケーション能力の捉え方、及び指導方法の傾向を明らかにするためである。主だった総合初級日本語教科書を「場面」「コミュニケーション活動」「機能」などを観点とし、教材分析基準一覧（表 1：分析の基準一覧）に沿って分析を行なった。

分析対象にした総合初級教科書の選択方法は、まず学習項目グループで主だった総合初級教科書 37 冊をリストアップした。基本的にはこれらの売り上げ情報を元に、10 冊教科書を選択した。

売り上げ順位はそれほど高くないが、近年出版された総合初級教科書と既存の教科書との比較をしてみたいと思い『J-Bridge』の分析を加えた。また、『新日本語の基礎』は、売り上げでは 2 位であるが、1 位の『みんなの日本語』と内容が似ているという理由から除外した。以上の結果、選択した教科書は以下の通りである。

1. 『みんなの日本語初級Ⅰ・Ⅱ』（以下、『みんなの日本語』と記す）スリーエーネットワーク
2. 『新文化初級日本語Ⅰ・Ⅱ』（以下、『新文化』と記す）文化外国語専門学校
3. 『Situational Functional Japanese 1・2・3』（以下、『SFJ』と記す）凡人社
4. 『語学留学生のための日本語Ⅰ・Ⅱ』（以下、『語学留学生』と記す）凡人社
5. 『Japanese For Busy PeopleⅠ・Ⅱ・Ⅲ(初版)』（以下、『旧 JBP』と記す）講談社インターナショナル
6. 『Japanese For Busy PeopleⅠ・Ⅱ・Ⅲ(改訂版)』（以下、『新 JBP』と記す）講談社インターナショナル
7. 『初級日本語 げんきⅠ・Ⅱ』（以下、『げんき』と記す）ジャパントイムズ
8. 『日本語初歩』凡人社
9. 『ジャパニーズ・フォー・エブリワン』（以下、『エブリワン』と記す）学習研究社
10. 『J-Bridge for Beginners Vol. 1』（以下、『J-Bridge』と記す）凡人社

上記教科書に付随する副教材・教師用手引き等も全て分析対象とした。

2. 分析方法

2.1 分析のために選択した文型

今回の分析は、いわゆる「文型」がどのように扱われているのかを見ることにより、日本語能力、コミュニケーション能力の捉え方の実際を知ることが目的としている。そのために分析をした文型は以下の通りである。

- ① これ・それ・あれ
- ② ～することができる
- ③ 可能動詞
- ④ ～まえに
- ⑤ ～ている（動作の進行）
- ⑥ ～ている（結果の継続）
- ⑦ 受身形
- ⑧ ～そうだ（伝聞）
- ⑨ 使役形
- ⑩ 使役やりもらい
- ⑪ 使役受身形

教科書によっては、上記文型が一部扱われていないものもある。「②～することができる」と「③可能動詞」は、分析前は「可能形」として一つにしていたが、教科書によっては、②と③を別々に取り扱っているものが多いため、それぞれに分けることにした。「④～まえに」は他の文型と一緒に付随的に紹介されていることが多く、そのためか、モデル会話の中に含まれていないことも多い。「⑥～ている（結果の継続）」は「状態の継続」「結果の存続」など別の呼び方で細かく課ごとに分けられて扱われている教科書（『新文化』、『エブリワン』）もあった。「⑪使役受身形」は、10種類の教科書のうち5種類の教科書（『新文化初級日本語』、『エブリワン』、『語学留学生』、『げんき』、『新JBP』）で扱われていた。

2.2 分析の基準

各教科書から、上記文型が導入されている課/ユニットを探し、それを表1の教材分析の基準一覧に沿って、拾い出していく。

[表 1:分析の基準一覧]

基準項目	定義
教科書名	
文型・文法	・分析の対象となる文型・文法
分析の対象(教材の種類)	・教科書, 付属ワークブック, 付属問題集, 教師用指導書 等
課	・分析の対象となる文型・文法が取り上げられている課(教科書)
課のタイトル	・分析の対象となる文型・文法が取り上げられている課(教科書)のタイトル
場所／場面	・分析対象の文型・文法が用いられている本文(モデル会話等)の場所や場面
コミュニケーション活動	・分析対象の文型・文法が, 本文(モデル会話等)中でどのようなコミュニケーションを成立させているか
目標(明記されている場合)	・教科書や教師用指導書に明記されている, 分析対象の文型に関する目標
目標(追加の記述)	・項目8への追加の記述(必要な場合のみ)
技能	・本文(モデル会話等)と練習では, 分析対象の文型が4技能のどの技能において用いられるものとして扱われているか
練習タイプ	・機械練習, 意味練習, コミュニケーション練習の3つに分類する *本冊以外の副教材にのっている練習は◎で示すものとする。
機械練習	・原稿形式の正確さを重視した練習 例) 代入練習, 変形練習, 結合練習, 拡張練習, 完成練習, 問答練習
意味練習	・正確さを重視するが, 意味を伴い, 実際のコミュニケーションに一步近づいた練習 ・あくまでもその場(学習の場)に依存し, その場にあるもの(教科書など)を利用し, 指定された文型を使うことが求められる自由度のない練習 例) 小会話練習, シナリオドラマ
コミュニケーション練習	・なめらかさを重視した練習 ・現実のやりとりに近く, やりとり自体にコミュニケーション上の意味がある練習 ・即興性があり, 会話の展開が予測できない部分がある練習 例) ロールプレイ, 即興ドラマ, ゲーム

3. 分析結果・考察

表 1 に示す基準にそって, 10 種の教科書に表れる文型を分析した結果, 資料 1 のような表を作成した。

次に, 表 1 の教材分析の基準一覧の中で, 特にコミュニケーション能力に関係があると思われる下記の 5 項目について, 述べる。

- ・ 場所・場面
- ・ コミュニケーション活動
- ・ 目標
- ・ 技能
- ・ 練習タイプ(機械練習, 意味練習, コミュニケーション練習)

3. 1 場所と場面

「場所と場面」では, 分析対象文型が含まれているモデル会話が行なわれている「場所」と「場面」を抽出するため, 分析対象文型が含まれていないモデル会話の「場所」と「場面」は今回の分析には加えていない。抽出した「場所」と「場面」は, 『自宅周辺』, 『学校関係』, 『職場関係』, 『公共の場所』, 『その他』に分けられた(資料 2)。資料 2 の () 内の

数字は、同じ場所や場面がモデル会話で複数扱われていた場合の数である。

『自宅周辺』には、「自宅・自宅前」、「部屋」、「アパート」、「大家さんの家」、「友人宅」などがあり、一番多かったのは、「自宅と部屋」だった。『学校関係』では「教室」が最も多く、次いで「談話室」が多いが、これは『日本語初歩』に頻繁に扱われている場面であった。この他に「キャンパス」、「事務室」、「コピー機前」、「図書館の近く」などがあり、「大学の先生の自宅」というのもあった。社会人向けの総合初級教科書『JBP』では、『職場関係』の場面が多く、その中でも「会社」が最も多かった。学生向けの教科書『語学留学生のための日本語』や『げんき』になると、「アルバイト先」「就職活動」といった場面が取り上げられている。『公共の場所』には、多種多様な場所・場面があり、学習者が日常生活でよく行くと考えられる場所、身近で馴染みのある場所が選ばれているようだ。来日と帰国の際に必ず行く「空港」をはじめ、「旅行」、「病院」などは身近で必要性のある場面であるといえる。

『その他』のグループには、『公共の場所』のグループに含めることができない場面を入れた。最も多かったのは「電話」での会話場面であった。「柔道場」は『学校関係』に含めるべきか否か迷ったが、会話の状況から『学校関係』とも言い切れず、『その他』とした。

「デート」は、会話からその状況がデートだと推察できても、どこでデートをしているかがはっきりとしないため、『その他』に含めた。

3.2 コミュニケーション活動

「コミュニケーション活動」(資料3)では、分析対象教科書の各課にあるモデル会話を見て、学習者がどのようなコミュニケーション活動を達成することが期待されているかを書き出し、文型ごとにまとめている。コミュニケーション活動の数が少ない「～まえに」の場合、この文型だけで一つの課が構成されるということがないため、モデル会話の中に「～まえに」が扱われていないことが多かった。そのため、必然的にコミュニケーション活動の数が少なくなっている。最も少ない「使役受身形」は、今回分析した教科書のうち扱っている教科書自体が5冊しかいないため、コミュニケーション活動もそれに比例して少なくなっている。

3.3 目標(明記・追加の記述)

「目標(明記)」(資料4)は、教科書や教師用指導書に明記されているものを抜き出す。

「目標(追加の記述)」は、「目標(明記)」に追加の記述が必要だと判断した場合や明記された目標がない場合に記述している。明記されている目標には、文型そのものを学ぶことが目標となっているもの、機能が目標になっているもの、場面によってどのようなコミュニケーションができるようになるかを目標として掲げてあるもの、以上の三種のパターンが見られた。

例えば、『SFJ』の「こそあ」の課で明記されている目標には、“Grammar: the こ/そ/あ/ど system”，つまり文型そのものを学ぶという目標と，“Conversation strategy: How to ask the whereabouts of things /people”，つまり機能的な目標の二種が掲げている。『日本語初歩』の「こそあ」には，“事物の一致，不一致を表す言い方（物について）を学ぶ”という機能的な目標が、『JBP』には“名刺を交換しながら住所や電話番号を確認し合う”という具体的な場面とそこで行なわれるコミュニケーションが目標として掲げられている。このように、各教科書の目標の書き方によって、その教科書でどのようなコミュニケーションを身につけることが期待されているかが推測できる。

3.4 技能

「技能」は、教科書のそれぞれの課で分析対象の文型が4技能のうち、どの技能において用いられるものとして扱われているかを本文（モデル会話等）と練習を見て判断する。ただし「練習のタイプ＝技能」ではないので、対象の文型を通して達成されるコミュニケーションを考慮して技能を判断する。例えば、対象文型を使った読み物教材が練習問題にあったとしても、それがコミュニケーションを意識したものでない場合は「読む」技能において用いられる文型や文法として取り上げられているとは言えない。このことを踏まえて見ていくと、ほとんどの文型において「話す」技能を重視しているということがわかる。

その次に多いのが「聞く（聴く）」技能だが、「聞く（聴く）」技能だけ、「読む」技能だけ、「書く」技能だけが単独で用いられる文型はほとんどなく、「話す」技能が付随して他の技能が用いられるということがほとんどである。「聞く（聴く）」技能が主だとしても「話す」技能は必ず付随している。さらに、この技能を判断するのに関係があるのは「コミュニケーション活動」である。コミュニケーション活動は、モデル会話の中で学習者がどのようなコミュニケーションを成立させるかがわかるため、どの技能を重視しているかも理解しやすい。また、どの技能を重視しているかはその文型そのものによってもある程度決まってくるようだ。例えば「～ことができる」や「可能動詞」では、旅行のパンフレットを見てそこに書かれている条件などを読んで比較するという練習があり、ここでは「読む」技能が用いられるということがわかる。「～そうだ（伝聞）」では、ニュースや天気予報を聴いたり、人の話を聴いて得た情報を伝えたり、といった「聞く（聴く）」技能が用いられている。「～まえに」では、薬の飲み方を薬局で「聞く（聴く）」、図書館での本の借り方の注意書きを「読む」という技能が用いられていた。「受身形」では、泥棒に入られた被害者が、被害状況を警察から尋ねられるという場面で、迷惑・被害を表す受身形を用いて被害状況を「話す」。一方、迷惑の意味を表す受身形の場合、自分自身のことを「話す」だけでなく、相手が受けた迷惑な出来事を「きいて」それに対して「それは大変でしたね」などと同情的なあいづちを打つというコミュニケーションがあり、この場合「聞く（聴く）」技能が大切であるといえる。

3.5 練習タイプ

「練習タイプ」は、機械練習、意味練習、コミュニケーション練習の3つのタイプに分類している。教科書の中の練習問題やその教科書に付属する副教材・教師用手引きにある練習問題を一つ一つ拾い出している。

全ての教科書及び文型において必ずある練習タイプは、「機械練習」または「意味練習」である。練習量については、「機械練習」より「意味練習」の方が多い場合もあれば、逆の場合もある。また文型によっては、「機械練習」はあるが、「意味練習」はない。「意味練習」はあるが、「機械練習」がない、というケースも稀に見られたが、ほとんどの課に「機械練習」と「意味練習」の両方が含まれている。「コミュニケーション練習」については、全体的に少なく、用意されていない文型の方が多い。「コミュニケーション練習」が少ない理由として考えられるのは、「コミュニケーション練習」というのは、現実のやり取りに近く、即興性があり、自分で考える必要があるため、学習の初期の段階で導入する文型を使ってできるコミュニケーション練習には限界があり、学習者がその練習ができるレベルに無いということが考えられる。また初級レベルの学習者に枠や選択肢を与えずに、自由に練習を行なわせるということ自体が難しいためではないだろうか。

各教科書に、どのくらい「機械練習」「意味練習」「コミュニケーション練習」があったかを次のとおりまとめた。数字はそれぞれの練習の数である。

[表 2:練習タイプの比較]

教科書	機械練習	意味練習	コミュニケーション練習	練習総計
A	10	10	8	28
B	10	6	7	23
C	8	7	2	17
D	11	11	2	24
E	9	8	8	25
F	9	7	5	21
G	10	10	3	23
H	10	6	0	16
I	11	6	1	18
J	4	4	1	9
割合	45%	37%	18%	100%

また、「コミュニケーション練習」が多い文型、少ない文型があるかどうかを調べた結果、

文型ごとの差はさほど見られなかった。各文型 3 つから 4 つのコミュニケーション練習が平均的にあった。

しかし、使役受身形を扱っていた 5 教科書のうち 4 教科書に使役受身形のコミュニケーション練習があった。これは、使役受身形を導入する時期が、全ての教科書で最後の課であることが、関係しているのではないだろうか。つまり、初級修了レベルになれば、コミュニケーション練習が十分にできるレベルにあるからではないかと推測される。

分析した教科書の中で最も新しい『J-Bridge』は現在 Vol.1 のみで、Vol.2 が将来出版される予定である。そのためか Vol.1 では、分析対象の文型が 4 つしか扱われていなかった。

4. まとめ

今回の総合初級教科書分析を通して、それぞれの教科書がどのような意図で作られたかという立場で、新たな発見があり、また学ぶことが多くあった。

それぞれの教科書の課を一つ一つ分析して見えてきたことは、どの教科書もある程度「学習者のコミュニケーション能力」を意識して書かれているということである。モデル会話の「場所・場面」では、自宅周辺、学校周辺、職場やアルバイト先、といった学習者がよく遭遇する場面や状況を考慮して設定されている。それぞれの課の「コミュニケーション活動」「目標」「技能」については、「話す」を中心にコミュニケーション能力を重視していると言える。「練習タイプ」では、コミュニケーション練習そのものは決して多くはないが、意味練習の中にコミュニケーションを意識した練習は多く見られた。しかしながら、コミュニケーションを意識した意味練習が多いからといって、それが実際の生活の中での「コミュニケーション力」を伸ばすものであるかどうかは疑問である。なぜなら、意味練習のほとんどが、教室活動としてその文型を定着させるための練習になっているという印象を受けたからである。実際の生活の中で、その文型を使って生活できる能力がこれらの教科書を通して達成できるのだろうかという疑問は少なからず残った。つまり、実際の生活に即活かせるような「コミュニケーション」を伸ばすための練習は非常に少ないということである。それが事実、コミュニケーション練習が少ない理由にもなっていると考えられる。

全体的に感じるのは、現在の総合初級教科書は学習者のために作られているようで実際は、現場で教える「教師」のために教えやすいように作られているのではないか、ということである。

例えば、『みんなの日本語』は他の教科書と比較して群を抜いて売れている教科書だが、その理由として、数多くの副教材が出版されており、教師にとって手取り足取りケアが施された教科書でもあるからではないだろうか。本冊以外で分析対象となった副教材数が最も多いのも『みんなの日本語』である。副教材には、教師用手引きやクラス活動集のよう

な教師のために作られたものと、学習者が自学自習用に使うものがあると考えられるが、『みんなの日本語』の副教材のほとんどが、教師が教室活動で使うために作られたものである。これは、教師がオリジナルの教材を作ったり手を加えたりするまでもなく全てがお膳立てされているため、教師にとって大変親切な教材であるといえる。学習者が自学自習で使えると考えられる副教材には、『みんなの日本語』では『翻訳・文法解説（各国語版）』や『標準問題集』『書いて覚える文型練習帳』などがあるが、教師の支援無しに独習のみで行なうのは難しいのではないかと思われる。他の教科書に付随する練習問題集やワークブックも同様、学習者が全くの独習で使いこなせる副教材かといえば、やはり疑問である。

一方『みんなの日本語』は、コミュニケーション練習が他の教科書と比較しても非常に多いため、コミュニケーション能力を身につけることを強く意識して作られた教科書であるともいえる。同時に、機械練習・意味練習の量も種類も他の教科書に比べて多い。これは学習者にとって、たくさん練習をする機会を与えられているようにも解釈できるが、果たして、この練習が実際の生活の中で活かせるコミュニケーション能力を身に付けるための練習になっているかどうかは疑問が残るところである。文型を正確に定着させるための練習は非常に多いが、実際の生活で使うことが実感できる練習タイプは少ないという印象を受けた。

近年出版された『J-Bridge』や、分析はしなかったが最新刊の初級教科書として参照した『聞く・考える・話す 留学生のための初級にほんご会話』（スリーエーネットワーク）を、既存の総合初級教科書と比較してみたところ、これらの新しい教科書に共通していることは、既存の教科書とはアプローチが違うということだ。既存の教科書はまず文型ありきで構成された構造型の教科書がほとんどであるが、この2冊は機能や場面をまず設定し、その状況で話される会話から文型を拾い出し、それを教える項目としている。まず初級文型ありきで、その文型が使われる場面や状況を設定した多くの既存の総合初級教科書とは明らかに異なっている。既存の教科書の中でこれらの教科書と最もアプローチが近いのが『SFJ』であると考えられるが、『SFJ』の場合、分析対象の文型がそれぞれの課で体系的に学ぶように組み込まれており、新しい教科書の場合は、分析対象の11文型のうち、半分以上の文型しか扱われていないことがわかる。教科書のページ数は他の教科書と大きな差がないのにも関わらず、扱われている文型の数は明らかに減っている。（ただし、『J-Bridge』に関しては、Vol.2の出版が予定されているため、そちらに残りの文型が扱われる可能性が高い）。特に、最新刊の『聞く・考える・話す 留学生のための初級にほんご会話』は、既存の教科書と比べて、「初級文型」という枠を外して作られているようだ。

小林(2007)は“コミュニケーションから文法をみる～これからの文法教育がめざすもの～”で、「文法教育のあり方について、今こそ原点に立ち返り『教える内容』そのものについて見直すべきなのではないか」と述べている。そして「これまでの初級文法を白紙にし、『学習者が遭遇する状況から、教える内容を拾い上げる』という方法を進めていくことで

初級日本語を見直す」と述べている。初級ではこれだけの文型を教えるべきだと決められている「初級文型」というものが、果たして本当にコミュニケーションを身に付けるために必要な文型なのか、筆者自身、疑問を持ち始めている。「生活者のための日本語」を考えていく上で、コミュニケーション重視の初級日本語という教え方を、教科書そのものから見直す時期が来ているのかもしれない。

参考文献

小林ミナ(2007)「コミュニケーションから文法をみる」『特集「初級」を再考する～学習者の立場に立って～』AJALT30号, 23-27.

分析・参照した教科書

スリーエーネットワーク編著(1998)『みんなの日本語初級Ⅰ 本冊』スリーエーネットワーク.

スリーエーネットワーク編著(1998)『みんなの日本語初級Ⅱ 本冊』スリーエーネットワーク.

スリーエーネットワーク編(1998)『みんなの日本語初級Ⅰ 翻訳・文法解説英語版』スリーエーネットワーク.

スリーエーネットワーク編(1998)『みんなの日本語初級Ⅱ 翻訳・文法解説英語版』スリーエーネットワーク.

スリーエーネットワーク編著(2000)『みんなの日本語初級Ⅰ 教え方の手引き』スリーエーネットワーク.

スリーエーネットワーク編著(2005)『みんなの日本語初級Ⅱ 教え方の手引き』スリーエーネットワーク.

スリーエーネットワーク編著(1999)『みんなの日本語初級Ⅰ 標準問題集』スリーエーネットワーク.

スリーエーネットワーク編著(1999)『みんなの日本語初級Ⅱ 標準問題集』スリーエーネットワーク.

スリーエーネットワーク編著(2000)『みんなの日本語初級Ⅰ 練習 C・会話イラストシート』スリーエーネットワーク.

スリーエーネットワーク編著(2001)『みんなの日本語初級Ⅱ 練習 C・会話イラストシート』スリーエーネットワーク.

牧野昭子他(2003)『みんなの日本語初級Ⅰ 聴解タスク 25』スリーエーネットワーク.

牧野昭子他(2005)『みんなの日本語初級Ⅱ 聴解タスク 25』スリーエーネットワーク.

平井悦子・三輪さち子(2000)『みんなの日本語初級Ⅰ 書いて覚える文型練習帳』スリーエーネットワーク.

- 平井悦子・三輪さち子（2006）『みんなの日本語初級Ⅱ 書いて覚える文型練習帳』スリーエーネットワーク。
- 門脇薫・西馬薫（1999）『みんなの日本語初級 やさしい作文』スリーエーネットワーク。
- 牧野昭子他（2000）『みんなの日本語初級Ⅰ 初級で読めるトピック 25』スリーエーネットワーク。
- 牧野昭子他（2001）『みんなの日本語初級Ⅱ 初級で読めるトピック 25』スリーエーネットワーク。
- 飯島ひとみ他（2003）『みんなの日本語初級Ⅰ 導入・練習イラスト集』スリーエーネットワーク。
- 飯島ひとみ他（2005）『みんなの日本語初級Ⅱ 導入・練習イラスト集』スリーエーネットワーク。
- 文化外国語専門学校編著（2000）『新文化初級日本語Ⅰ』凡人社。
- 文化外国語専門学校編著（2004）『新文化初級日本語Ⅱ』凡人社。
- 文化外国語専門学校日本語課程編著（2000）『新文化初級日本語Ⅰ 教師用指導手引き書』凡人社。
- 文化外国語専門学校日本語課程編著（2000）『新文化初級日本語Ⅱ 教師用指導手引き書』凡人社。
- 文化外国語専門学校日本語課程編著（2000）『新文化初級日本語Ⅰ 練習問題集』凡人社。
- 文化外国語専門学校日本語課程編著（2000）『新文化初級日本語Ⅱ 練習問題集』凡人社。
- 文化外国語専門学校日本語課程編著（1995）『楽しく話そう 文化初級日本語会話教材』凡人社。
- 文化外国語専門学校日本語課程編著（1992）『楽しく聞こうⅠ 文化初級日本語聴解教材』凡人社。
- 文化外国語専門学校日本語課程編著（1992）『楽しく聞こうⅡ 文化初級日本語聴解教材』凡人社。
- 文化外国語専門学校日本語課程編著（1992）『楽しく聞こう 文化初級日本語聴解教材 教師用』凡人社。
- 文化外国語専門学校編著（2004）『楽しく読もうⅠ 新文化初級日本語読解教材』凡人社。
- 文化外国語専門学校編著（1996）『楽しく読もうⅡ 文化初級日本語読解教材』凡人社。
- 筑波ランゲージグループ（1991）『Situational functional Japanese volume one: notes』凡人社。
- 筑波ランゲージグループ（1992）『Situational functional Japanese volume two: notes』凡人社。
- 筑波ランゲージグループ（1994）『Situational functional Japanese volume three: notes』凡人社。

- 筑波ランゲージグループ (1991) 『Situational functional Japanese volume one: drills』
凡人社.
- 筑波ランゲージグループ (1992) 『Situational functional Japanese volume two: drills』
凡人社.
- 筑波ランゲージグループ (1992) 『Situational functional Japanese volume three: drills』
凡人社.
- 筑波ランゲージグループ (2000) 『Situational functional Japanese 教師用指導書』改訂版, 凡人社.
- 岡本輝彦他 (2002) 『初級 語学留学生のための日本語【I】』凡人社.
- 岡本輝彦他 (2002) 『初級 語学留学生のための日本語【II】』凡人社.
- 木川和子・松井充子 (2003) 『初級 語学留学生のための日本語【I】 フォローアップ
問題集 初級読解+漢字編』凡人社.
- 木川和子・松井充子 (2003) 『初級 語学留学生のための日本語【II】 フォローアップ
問題集 初級読解+漢字編』凡人社.
- 国際日本語普及協会 (1984) 『Japanese for busy people』講談社インターナショナル.
- 国際日本語普及協会 (2006) 『Japanese for busy people I kana version』改訂第3版,
講談社インターナショナル.
- 国際日本語普及協会 (1990) 『Japanese for busy people II』講談社インターナショナル.
- 国際日本語普及協会 (2007) 『Japanese for busy people II』改訂第3版, 講談社インター
ナショナル.
- 国際日本語普及協会 (1995) 『Japanese for busy people III』改訂版, 講談社インターナシ
ョナル.
- 国際日本語普及協会 (2007) 『Japanese for busy people III』改訂第3版, 講談社インター
ナショナル.
- 国際日本語普及協会 (1994) 『Japanese for busy people I 教師用指導書』改訂版, 講談
社インターナショナル.
- 国際日本語普及協会 (2006) 『Japanese for busy people I 教師用指導書』改訂第3版,
講談社インターナショナル.
- 国際日本語普及協会 (1996) 『Japanese for busy people II 教師用指導書』改訂版, 講談
社インターナショナル.
- 国際日本語普及協会 (1998) 『Japanese for busy people III 教師用指導書』改訂版, 講談
社インターナショナル.
- 国際日本語普及協会 (2007) 『Japanese for busy people II & III 教師用指導書』改訂第3
版, 講談社インターナショナル.
- 国際日本語普及協会 (1993) 『Japanese for busy people I ワークブック』講談社インタ

ーナショナル.

国際日本語普及協会 (1994)『Japanese for busy people I ワークブック』改訂版, 講談社インターナショナル.

国際日本語普及協会 (2006)『Japanese for busy people I ワークブック』改訂第3版, 講談社インターナショナル.

国際日本語普及協会 (1996)『Japanese for busy people II ワークブック』改訂版, 講談社インターナショナル.

国際日本語普及協会 (2007)『Japanese for busy people II ワークブック』改訂第3版, 講談社インターナショナル.

国際日本語普及協会 (1999)『Japanese for busy people III ワークブック』改訂版, 講談社インターナショナル.

国際日本語普及協会 (2007)『Japanese for busy people III ワークブック』改訂第3版, 講談社インターナショナル.

坂野永理他 (2001)『初級日本語 げんき I』ジャパントイムズ.

坂野永理他 (1999)『初級日本語 げんき II』ジャパントイムズ.

坂野永理他 (2000)『初級日本語 げんき 教師用指導書』ジャパントイムズ.

坂野永理他 (2001)『初級日本語 げんき I ワークブック』ジャパントイムズ.

坂野永理他 (2000)『初級日本語 げんき II ワークブック』ジャパントイムズ.

名柄迪他 (1991)『ジャパニーズ・フォー・エブリワン』学習研究社.

名柄迪他 (1992)『ジャパニーズ・フォー・エブリワン 教師用指導書』学習研究社.

名柄迪他 (1994)『ジャパニーズ・フォー・エブリワン 練習帳』学習研究社.

国際交流基金編 (1981)『日本語初歩』改訂版, 凡人社.

国際交流基金編 (1985)『日本語初歩 練習帳』改訂版, 凡人社.

小山悟 (2007)『ジェイ・ブリッジ for beginners vol.1』凡人社.

小山悟 (2002)『ジェイ・ブリッジ』凡人社.

小池真理他 (2007)『聞く・考える・話す 留学生のための初級にほんご会話』スリーエーネットワーク.

教材名	語学留学生のための日本語	JBP	新JBP	げんき
文型・文法	受身	受身	受身	受身
分析対象	本冊、フォローアップ問題集	教科書、教師用指導書、ワークブック	新版教科書、新版教師用指導書、新版ワークブック	教科書、教師用指導書、ワークブック
課	34課	ⅢL8	ⅢU3L8	第21課
タイトル	足を踏まれました	SIGHTSEEING AT EDO VILLAGE (江戸村見物)	MY PASSPORT WAS STOLEN (盗まれたパスポート)	どろぼう Burglar
場所/場面	金閣寺/金閣寺の歴史について話している	江戸村/ガイドの説明を聞きながら質問する	オフィスで/パスポートを取られる被害にあったことを説明する	大家さんの家/被害を報告する、たずねる 自宅/被害について話をする
コミュニケーション活動	・歴史について質問できる	・ガイドの説明を聞く ・ガイドに質問する ・感想を述べる	・被害を説明する ・被害状況をきいてあいづちをうつ	・被害を報告する、被害状況をたずねられる・説明する
目標(明記)	・明記無し	・明記無し	・ほかの人と関わりのある寡黙について話するとき、話しての気持ちや伝わるように述べる方法を学ぶ ・犯罪の被害にあったことについて報告し、その	・悪い経験やできごとについて話す
目標	・受身形を使って迷惑や被害を表すことができる ・歴史について話することができる	・建物やイベントなどの歴史について聴いたり話したりする ・迷惑や被害の気持ちを受身形を使って表現する		
技能	話す	話す・聴く・読む	話す	話す・聴く
練習タイプ (該当箇所)	機械練習(B文型練習Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、Ⅳ、Ⅴ、Ⅵ、◎(フォロー)練習問題34課1,2,3,4,5,6) 意味練習(C文型のまとめ、D練習会話1~3、◎(フォロー)練習問題34課7、◎(フォロー)読みもの34課) コミュニケーション練習(◎(フォロー)読みもの34課問題2<歴史上一番大きい発明は何でしょう。クラスの人と話してください。>)	機械練習(Exercises Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、Ⅳ、Ⅴ、Ⅵ、Short Dialogues 2, Quiz Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、Ⅳ、Ⅴ、◎(ワーク)L8Practice Ⅰ、Ⅱ1,2, Ⅲ1,2, Ⅳ1) 意味練習(QuizⅥ、◎(ワーク)L8Practice Ⅱ3, Ⅳ2, Communication1<文章を読んで質問に答える>) コミュニケーション練習(◎(ワーク)L8Practice Ⅲ4<自分の国の歌・小説・スポーツ・絵などについて受身形を使って説明する>、Communication2<自分の意見、経験に基づいて話す>)	機械練習(Grammar & Pattern Practice Ⅰ、Practice1Phrase Power, Speaking Practice Ⅰ、Ⅱ、Practice2 Speaking Practice Ⅰ) 意味練習(◎(ワーク)L8Practice Ⅰ、Ⅱ、Listening Ⅰ、Ⅱ) コミュニケーション練習(◎(ワーク)L8 Listening Ⅲ)	機械練習(ⅠA、B、◎(ワーク)>1-Ⅰ、Ⅱ、2-Ⅰ、Ⅱ、7) 意味練習(ⅠC、D、ⅥA<悪い経験について話す>) コミュニケーション練習(ⅥB<ロールプレイ:警察に電話し、被害についてやりとりする>、8◎(ワーク)A<情報を聞き取って英語で答えを書く>、B(正誤問題))
その他	・受身形を体系的に学ぶ。	・Communication2では必ずしも受身形を使うとは限らない。		ワークブックの聴解練習Aは、会話を聞き、ある人にとんだ問題があり、それに対してどんなアドバイスがなされているかをメモするもの。聴解練習Bは正誤問題。
備考				被害以外の受身は紹介のみ。

教材名	Japanese For Everyone	日本語初歩	ジェイ・ブリッジ for Beginners Vol.1
文型・文法	受身	受身	受身
分析対象	教科書、教師用指導書、ワークブック	教科書、練習帳	教科書
課	第24課	31	
タイトル	おまわりさんに、しかられました	さいふを ぬすまれました	
場所／場面	旅行先／スピードを出しすぎて警察に注意されたことを話す	教室、談話室、友人宅、駅／友達同士(クラスメート同士)	
コミュニケーション活動	・大変だったこと(被害)を伝える	・利害や迷惑の意志を表現する	
目標(明記)	・人から受ける迷惑を表す言い方を学ぶ	・受身の意を表す言い方を学ぶ	
目標			
技能	話す・聴く	話す	
練習タイプ (該当箇所)	機械練習(Dialogue Comprehension Exercise, Grammar Note Exercise1, 2, 3, Function I Exercise 4, 5, 6, Reading Comprehension Exercise, Listening Comprehension Exercise, ◎〈ワーク〉第24課練習1①②③、練習2①②、練習3①②、練習3①) 意味練習(〈ワーク〉第24課練習3②(1)2)	機械練習(練習1. 文の型(1)~(8), 2. まるうめ, 3. 置きかえ, 4. 言いかえ, ◎〈練習帳〉宿題(三十一課)1~3 意味練習(5. 問いと答え, ◎〈練習帳〉宿題(三十一課)4)	
その他			
備考			

場所・場面

『自宅周辺』

自宅・自宅前(7)
部屋(8)
アパート(1)
大家さんの家(1)
友人宅(1)

『学校関係』

教室(8)
談話室(5)
キャンパス(2)
事務室(2)
コピー機前(1)
研究室(1)
図書館の近く(1)
大学の先生の自宅(1)

『職場関係』

会社(17)
アルバイト先(3)
就職活動(1)

『公共の場所』

空港(2)
空港に向かう途中(3)
駅(3)
旅行先(4)
（伊東・金閣寺・江戸村）
喫茶店(4)
病院(3)
デパート(3)
フリーマーケット(1)
レストラン(2)
スポーツクラブ(1)
講演会の受付で(2)
ホテル(1)
工場(1)
パーティー会場(2)

『その他』

電話(6)
柔道場(2)
デート(2)
テレビ番組(1)

コミュニケーション活動

①『こそあ』

- ・物の値段を聞いて、価格を比べ、購入する
(3)
- ・購入する意志を伝える(2)
- ・物の名前を確認したり、だれの所有物かを確認したりする(2)
- ・隣人に引越しの挨拶をする
- ・手土産を渡す
- ・自分の持ち物かどうか答えられる
- ・誰の持ち物か尋ねたり答えたりする
- ・物の名前を尋ねる/物が何であることを確認する
- ・物の位置の説明をきいて、確認する
- ・名刺の名前、住所、電話番号を確認する
- ・商品を見せてくれるよう頼む
- ・税関員の質問に答えることができる

②『～ことができる』

- ・趣味について話す/趣味に関する質問に答える
- ・できること、できないことについて話す
- ・できること、できないことの説明を受け理解する
- ・自分のできること、能力について話す
- ・スポーツクラブでクラブの人の説明を聞いて入会をするかどうかを決める
- ・休暇が欲しい理由を述べながら上司から許可を得る
- ・上司からの質問に対し回答する
- ・外国語ができるかという質問に対し、程度を加えて答えることができる
- ・理由を述べる

③『可能動詞』

- ・自分の能力や状況について説明したり尋ねたりする
- ・忘れ物を取りに来られるか尋ねられ、それに対して応答する
- ・相手の能力を褒める
- ・自分のできること、能力について話す
- ・図書館の利用の方法の説明を聞く
- ・図書館でできることについて質問する
- ・休暇が欲しい理由を述べながら上司から許可を得る

- ・上司からの質問に対し回答する
- ・都合をきく、伝える
- ・何かについての利点を述べる
- ・できること、できないことについて話す
- ・理由を述べる
- ・外国語ができるかという質問に対し、程度を加えて答える
- ・誰が、何が得意かを話す
- ・自分の得意なこと苦手なことを表現する

④『～まえに』

- ・意味がわからない言葉を聞き返す
- ・言われた情報を確認する
- ・目的、手段を質問でき、理解できる
- ・友達の予定について話す
- ・自分の経歴について順を追って説明する
- ・ぐちを聞き、非難する
- ・日常、何時に何をしているかを聞いて確認する

⑤『～ている（動作の継続）』

- ・今、誰が何をしているかをきいて、表現する(3)
- ・今、自分が何をしているか答える
- ・他の人が今何をしているかをきいて理解する
- ・事情を説明し、許しを請う
- ・他から聞いたことを確認する
- ・相手の都合を伺う
- ・よく見るテレビ番組について話す
- ・人を探しに来たその相手の現在の状況を確認する
- ・同僚の所在を尋ねる
- ・だれかを何かに誘うための現状確認をする
- ・好きなもの嫌いなものについて話す
- ・現在の天気や人物の様子を描写する

⑥『～ている（結果の継続）』

- ・どの人が誰か（名前）を尋ねることができる(2)
- ・映画の感想を述べる
- ・家族について話す
- ・自己紹介する
- ・人の服装を表現する

- ・ 感想・印象を述べる
 - ・ 部屋の状態を述べ、相手に同意を求める
 - ・ 動作や出来事の結果の状態を表す
 - ・ コピー機の状態を説明して、使用は許可できないと注意する（口頭と張り紙）
 - ・ 兄の来日について説明し、現在の状況（滞在先、仕事、住まい等）について説明する
 - ・ 客からの電話の問い合わせに答える
 - ・ 人物の描写をして、その人物の現状を説明する
 - ・ 人物の描写をして、どの人かを確認する
 - ・ 人物の装いを表現する
 - ・ 隣人とコミュニケーションをとる
 - ・ 家族について質問したり答えたりする
 - ・ 人の家に招かれたときの会話ができる
 - ・ 許可を求める
 - ・ 謝る
- ⑦『受身形』
- ・ 関西空港に関する詳しい説明をする
 - ・ 関西空港(立地条件・設計者について)に関する詳しい説明を聞く
 - ・ 迷惑に感じた体験について話す
 - ・ 説明を聞いて理解する
 - ・ 相手からの誘いを断る理由を言う
 - ・ 歴史について質問できる
 - ・ ガイドの説明を聞く
 - ・ ガイドに質問する
 - ・ 感想を述べる
 - ・ 被害を報告する
 - ・ 被害状況をたずねられ、説明する
 - ・ 大変だったこと（被害）を伝える
 - ・ 利害や迷惑の意志を表現する
- ⑧『～そうだ（伝聞）』
- ・ 相手に確認する(2)
 - ・ 第三者から聞いた情報を相手に伝える(2)
 - ・ 自分の知っている同僚の情報を他の同僚に話す
 - ・ 他の同僚から聞いたある同僚の情報を確認する
 - ・ 人を何かに誘ったり、誘いに応じたり断ったりする
 - ・ 天気予報について話す
 - ・ ある様子を見てそれが何であることを尋ねる
- ・ ある様子を見て思ったことを言う
 - ・ 評判を尋ねる
 - ・ 相手に関して聞いたことを話題にし、話の糸口を作る
 - ・ 聞いて（読んで）知っていることについて述べ、話題を広げる
 - ・ 人のうわさをする
 - ・ 他人の装いを褒める
 - ・ 他人について話す
- ⑨『使役形』
- ・ 娘が子供の時に母親がさせていたことを理解する
 - ・ 自分の行為で相手に迷惑がかかることを心配する
 - ・ 子供に何をさせているか質問する
 - ・ 仕事の責任の所在や命令、指示系統を理解する
 - ・ 親が子供にさせることを話題にし、子育てについて話す
 - ・ 上の立場の者が下の立場の者に対して何をさせるか理解する
 - ・ 柔道の先生が選手に何をさせているかを理解する
- ⑩『使役やりもらい』
- ・ 丁寧な表現を用いて、許可を求める(4)
 - ・ 仕事の責任の所在や命令、指示系統を理解する
 - ・ 自分が子供のときにできなかったことについて話す
 - ・ 自分の子供に対する希望を述べる
 - ・ 上司と部下が話をする様子を理解する
 - ・ 柔道の先生が選手に何をさせているかを理解する
- ⑪『使役受身』
- ・ 強制的にさせられることについて話す
 - ・ 強制的にさせられていたことについて話す
 - ・ お互いに迷惑を被ったことを思い出しながら話す
 - ・ 強いられる行動を表現する

目標

①『こそあ』

- ・物を指し示してその名前が聞けて、物の持ち主が言える
- ・これから付き合う人に簡単な言葉を添えて贈り物が渡せる
- ・物の内容を尋ねる/答える
- ・持ち主を尋ねる
- ・プレゼントを渡す
- ・Grammar: the こ/そ/あ/ど system
- ・Conversation strategy: How to ask the whereabouts of things/people
- ・名刺を交換する
- ・名刺を交換しながら住所や電話番号を確認し合う
- ・簡単な買物をする
- ・自分の近くにある物について話す
- ・自分の近くにある所有者について話す
- ・異なった場所にある物について話す
- ・2つの物が同じ物であるかどうかを話す
- ・店で値段を聞く
- ・日本人に物の名称を確認する
- ・値段を聞く/言う
- ・買い物をする
- ・レストランで注文する
- ・事物の一致、不一致を表す言い方（物について）を学ぶ
- ・「こそあ」の使い方を理解し使用できる
- ・誰の所有物か質問したり答えたりできる
- ・これ/それ/どれ を使って店で買い物ができる
- ・指示詞を使って身近にある物について誰の持ち物か尋ねたり、答えたりできる

②『～ことができる』

- ・できること/できないことについて簡単に話せる
- ・趣味や好きなことを話題に簡単な会話ができる
- ・可/不可を尋ねる
- ・可能形を使って能力や状況について説明したり、尋ねたりできる
- ・ある事柄について自分の経験の有無が話せる
- ・機能や可能性について述べた文を理解でき、話すことができる
- ・できること/できないことを述べる
- ・「～ことができる」を使って自分のできること、能力について話すことができる

③『可能動詞』

- ・できること/できないことが可能動詞を使って表現できる
- ・見える/聞こえるなどの状態が言える
- ・可能動詞を使って能力や状況について説明したり、尋ねたりできる
- ・ある事柄について自分の経験の有無が話せる
- ・Grammar: potential verbs
- ・能力や可能性について述べた文を理解でき、話すことができる
- ・可能の表現を学ぶ
- ・可能の意を表す言い方を学ぶ(2)
- ・可能動詞を使って自分のできること、能力について話すことができる
- ・可能動詞を使って、得意/不得意について話すことができる

④『～まえに』

- ・ 行動の順序を指示する
- ・ 準備など将来のために前もってしておくことが述べられ、指示がわかる
- ・ 病気やけがをした時、病院で自分の症状が説明でき医者や看護婦の簡単な説明が理解できる
- ・ Grammar: まえ before
- ・ 行動の順番について話す
- ・ 行動の継続時間や期間について話す
- ・ 複数の行動の順について話す
- ・ イベントの前後に何をするかについて話す
- ・ 週末や旅行の予定などスケジュールについて話す
- ・ 年/月/週/日の数え方を学ぶ
- ・ 動作の推移/連続, 時間的前後関係及び動作の行なわれ方を表す言い方を学ぶ
- ・ 時間軸に沿って行動を理解することができる

⑤『～ている (動作の継続)』

- ・ 今何をしているのか言える
- ・ 人の状況を説明する
- ・ 動作の進行を表す「～ている」を使って、誰が今何をしているかが表現できる
- ・ Grammar: ～ている be V-ing: progressive action
- ・ Conversation strategy: How to apologize and give an excuse, How to confirm what you heard from someone
- ・ 進行中の動作について話す
- ・ 今何をしているかについて聞いたり話したりする(2)
- ・ 家族や友だちについて説明する
- ・ 動作の継続を述べる
- ・ 動作/作用の進行/継続を表す言い方
- ・ 動作の進行形を使って相手の都合をきくことができる
- ・ 誰が今何をしているかを表現できる

⑥『～ている (結果の継続)』

- ・ 家族や仕事など身近な話題について話せる
- ・ 家族構成や仕事などについて簡単に話せる
- ・ 家族を表す言葉や専攻分野の言葉などを学習し、自分と家族の紹介ができる
- ・ 人の服装について簡単に述べるができる
- ・ 自分への不注意で起こってしまったことの説明と謝罪ができる
- ・ 目的地への行き方の説明をしたり、説明を聞いて目的地への行き方を理解したりできる
- ・ 引越しの諸手続きについて知る
- ・ 「～ている」を使って、相手に注意を促したり苦情を述べたりできる
- ・ 相手に理由を述べて謝ることができる
- ・ Grammar: ～ている <1>expressing a state of affairs
- ・ Conversation strategy: How to give a warning
- ・ 現在の状態について話す
- ・ 家族や知人の住んでいる所や勤め先などについて話す
- ・ 住んでいる場所や勤務先について話す
- ・ ある情報を知っているかどうかについて話す
- ・ さがしている物がどこで売っているかについて話す
- ・ 家族や友だちについて説明する
- ・ 人の服装や外見を描写する
- ・ 現在の状態を表す言い方(2)
- ・ 動作/作用の結果の存続を表す言い方を学ぶ
- ・ 今何をしているか、きいたり話したりできる
- ・ 動作の進行形を使って相手の都合を伺うことができる
- ・ 人の装いを表現することができる

⑦『受身形』

- ・ 人から受けた行為, 迷惑に感じた体験を受身の表現を使って話せる(2)
- ・ 物事の状況や事実を受身の表現を使って客観的に説明できる
- ・ インスタントラーメンの歴史や生産工程の簡単な説明を聞いて理解できる
- ・ Grammar: passive sentences
- ・ Conversation strategy: How to decline an invitation
- ・ 悪い経験やできごとについて話す
- ・ 人から受ける迷惑を表す言い方を学ぶ
- ・ 受身の意を表す言い方を学ぶ
- ・ 受身形を使って迷惑や被害を表すことができる
- ・ 歴史について話すことができる
- ・ 教育について意見を言う
- ・ 他者に動作を行なうように強制する言い方を学ぶ
- ・ 使役の意と命令の意を表す言い方を学ぶ
- ・ 上下関係で使われる使役形を学ぶ
- ・ 子供の教育やしつけについて話す
- ・ ほかに人との関わりのある事柄について話すとき, 話し手の気持ちが伝わるように述べる方法を学ぶ

⑧『～そうだ (伝聞)』

- ・ 「～そうです」を用いて, 第三者から得た情報をそのまま伝えることができる
- ・ 伝聞表現を用いて, うわさ話などのおしゃべりに参加できる
- ・ 天気予報を聞いて必要な情報を得ることができる
- ・ 人を誘うことができ, また誘いに応じたり断ったりすることができる
- ・ Grammar: ~そうだ I have heard that~
- ・ 人のうわさをする
- ・ 他から得た情報を伝える
- ・ 伝聞と様態を表す言い方を学ぶ
- ・ 聞いた情報を, 別の相手に伝えることができる
- ⑩『使役やりもらい』
- ・ 許可を求める場合に, 使役動詞を用いて丁寧に述べることができる
- ・ 相手に理由を述べて謝ることができる
- ・ 使役形を使って丁寧に許可を求めることができる(3)
- ・ Grammar: Causative sentences
- ・ 自分の子供のころについて話す
- ・ 教育について意見を言う
- ・ 使役の意と命令の意を表す言い方を学ぶ
- ・ 丁寧に許可を求めることができる
- ・ 申し出る

⑨『使役形』

- ・ 行為の強制や容認/許可を, 使役文を用いて表すことができる
- ・ ある人物の生い立ちに関するインタビューを聞いて, 理解できる
- ・ Grammar: Causative sentences
- ・ 自分の子供のころについて話す
- ⑪『使役受身』
- ・ 使役受身の表現を使ってあまり愉快でなかった自分の経験を述べることができる
- ・ いやな経験について話す
- ・ 思い出について話す
- ・ 不本意なことを強いられることを表す言い方を学ぶ
- ・ 強制的にさせられたことについて表現でき, 理解する
- ・ ほかに人との関わりのある事柄について話すとき, 話し手の気持ちが伝わるように述べる方法を学ぶ
- ・ 子供の教育やしつけについて話す

編集・執筆

日本語教育基盤情報センター 学習項目グループ

グループ長	金田智子（編集・執筆）
研究員	福永由佳（編集・執筆）
研究補佐員	黒瀬桂子（編集・執筆）
非常勤研究員	武田聡子（執筆）

協力

中山 健一

国立国語研究所内部報告書（SL-SCG-07-01）

**平成 19 年度 成果普及セミナー報告書
生活者にとって必要な「ことば」を考える**

平成 20 年 1 月 25 日

編集・執筆 日本語教育基盤情報センター 学習項目グループ

発行者 独立行政法人 国立国語研究所

日本語教育基盤情報センター

〒190-8561 東京都立川市緑町 10 番地の 2

電話 042（540）4300（代表）



独立行政法人
国立国語研究所



古紙配合率70%再生紙を使用しています